



Психологическое знание в контексте современности: теория и практика



Йошкар-Ола, 2011

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ
МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ОТКРЫТЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы Межрегиональной научно-практической конференции
17 февраля 2011 года

Йошкар-Ола
2011

УДК 159.9
ББК 88.5
П 86

Печатается по решению Ученого Совета АНО ВПО
«Межрегиональный открытый социальный институт»

Научный редактор сборника -
профессор Казанского (Приволжского) федерального университета,
доктор психол. наук Л.М. Попов

Ответственный редактор сборника -
доктор пед. наук, профессор Н.М. Швецов

Редакционная коллегия:

канд. психол. н., доцент Андреева С.Н., канд. пед. н., доцент Бахтина С.В., канд. психол. н., доцент Двинянинова Е.Н., канд. пед. н., доцент Загайнов И.А., канд. пед. н., профессор Игумнова Г.В., канд. психол. н., доцент Курапова И.А., доктор психол. н., профессор Маланов С.В., доктор психол. н., профессор Попов Л.М., доктор пед. н., профессор Швецов Н.М., канд. психол. н., доцент Швецова М.Н., канд. пед. н., доцент Шишкина О.В.

Психологическое знание в контексте современности: теория и практика:
материалы Межрегиональной научно-практической конференции 17 февраля 2011 года / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. - Йошкар-Ола: МОСИ - ООО «СТРИНГ», 2011. - 302 с.

ISBN 978-5-91716-113-6

Сборник содержит материалы участников Межрегиональной научно-практической конференции «Психологическое знание в контексте современности: теория и практика», которая состоялась 17 февраля 2011 года в МОСИ. В конференции приняли участие преподаватели, аспиранты и студенты МОСИ, МарГУ, МарГТУ, МПТ, ИП РАН, МосГУ, МПГУ, МПСИ, КФУ, НИМБ, ЮУрГУ, ПГУ им. М.В. Ломоносова, КГУ им. К.Э. Циолковского, Педколледжа г. Орска. Статьи посвящены актуальным проблемам теоретического и практического знания в психологии, особенностям профессионального становления будущего специалиста. Представленные доклады основаны на оригинальном исследовательском опыте авторов.

ISBN 978-5-91716-113-6

УДК 159.9
ББК 88.5
© МОСИ, 2011

ПРИВЕТСТВИЕ УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ

Заданная правительственная стратегия в современных условиях ставит по существу вопрос о достижении нового качества российского образования, а это фактически предполагает необходимость выработки и реализации нового целостного подхода к образованию. Для достижения данной цели необходимы научные поиски в области психолого-педагогических наук. Кроме того, в сравнении с моноэтническими странами полиэтническое общество России объективно содержит в себе специфический комплекс внутренних противоречий, связанных с различными конкретными историко-региональными и локальными особенностями взаимодействия народов. Это, безусловно, требует широкого спектра психологических исследований, которые помогут властным структурам успешнее управлять областями и республиками Российской Федерации.

Любая система стабильна и жизнеспособна, если она имеет необходимый баланс равнодействующих сил и механизм постоянного обновления, адаптации и приведения к состоянию равновесия; долговечна и перспективна, если вектор ее развития соответствует интересам всей системы в целом (или большинству ее элементов), а не отдельному, пусть даже важному элементу (или их меньшинству).

В данном сборнике под названием «Психологическое знание в контексте современности: теория и практика» собраны работы различных авторов, но всех их объединяет стремление принести пользу науке и своей стране. Хочется пожелать всем участникам конференции, кто выступил на страницах данного сборника, новых научных достижений на благо своих учебных заведений и Российской Федерации. В сложных условиях экономического кризиса российская психологическая наука на местах пытается проводить семинары и конференции, симпозиумы различной значимости и направленности. Это своеобразный подвиг ученых в сложных условиях современного развития.

Желаю всем участникам конференции и тем, кто смог подготовить статьи в данный сборник, доброго здоровья и успешной научной деятельности на благо России!

С уважением,

Министр образования и науки Республики Марий Эл,
доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО,
Заслуженный работник образования Республики Марий Эл
Швецова Г.Н.

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО, ПРАКТИЧЕСКОГО, ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ И МЕНЕДЖМЕНТЕ

Попов Л.М., Попов М.Л.

*Казанский федеральный университет,
г. Казань*

Психологическое знание - это результат (продукт) субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия в процессе познания, общения, поведения и деятельности человека с внешним миром и самим собой, отражающимися в полюсе субъекта в образно-модельной форме, а в специальной литературе - в знаковой форме.

Проблема: может ли психологическое знание быть универсально пригодным и однозначным для разных групп психологов?

Знание рождается как результат познания. Из философских источников следует, что есть три формы познания: практическое, художественное (образно-метафорическое) и теоретическое.

Практическое знание складывается в реальной деятельности людей и носит созерцательно-объяснительный или эмпирический характер [3]. При созерцательно-объяснительном типе познания процесс взаимодействия субъекта с внешним миром и самим собой характеризуется тем, что познается субъектом, имеет предельную внешнюю всеохватность. Более удобно при этом пользоваться термином «явление», которое дает представление о внешней стороне изучаемого человека, события, группы людей. Как правило, человек при этом стремится объяснить изучаемое явление, используя какую-либо известную теорию.

Эмпирический тип знания у психолога рождается в процессе экспериментального исследования способностей, состояний, свойств характера, когда применяются тестовые методики получения знаний. Замысел психолога состоит в том, чтобы получить специальное знание, т.е. то, которое в большей степени охватывает не поверхностное видение объекта, а сущность, глубинное содержание, механизм изучаемого объекта. Однако движение к сущности при тестовом получении знаний имеет в лучшем случае системно-структурный, а в худшем - эклектический и системно-невыстроенный характер. Тестовая диагностическая процедура дает «срезовое» знание о глубинных характеристиках лишь по отдельным параметрам человека.

На базе данного знания строится обобщенно-теоретическая модель психологической организации человека или его отдельных психических

функций. Так эмпирическое знание, особенно с использованием средств математического анализа, переходит в теоретическое или эклектическое, т.е. неадекватно обобщенное знание об изучаемом объекте.

Какова же степень адекватности полученного эмпирико-теоретического знания?

Здесь возникает ещё одна методологическая проблема. Это проблема соответствия метода получения данных и теории теоретической модели изучаемого объекта.

И здесь довольно распространенной ошибкой является попытка приспособить материалы и результаты теста, созданного под одну идеологию (как сумму идей), для другой идеологии. Ещё проблемнее выглядит степень адекватности, если для получения сведений о личности используется тестовая батарея, набранная из источников, исповедующих разные идеологии, теории. Например, сведения о мотивации (тест Элерса), типах людей (тест Айзенка), интеллектуальной активности («тест креативности» Богаявленской), эмоциональном выгорании (тест Бойко) соединить с субъектным подходом С.Л. Рубинштейна.

Не случайно в отечественной психодиагностической культуре возникла проблема степени адекватности заимствованных, а часто контрафактных тестов, не прошедших адаптацию к современной российской ментальности (Н.А. Батулин, А.Г. Шмелев).

Действительно, тестов, дающих психологическое знание о человеке, его способностях, мотивации, характерологических чертах, много. И измерить можно практически всё, но как эту эмпирическую всеохватность соединить с реальным человеком и показать его глубинное своеобразие?

Здесь возникают новые проблемы: проблема объекта исследования и проблема избранной теоретической модели психологической организации человека. Относительно объекта исследования следует сказать, что есть два вида объектов: абстрактно-выделенные в человеке, т.е. теоретические и эмпирические, т.е. конкретные люди. В теоретическом варианте объекта таковыми могут быть объекты, которые являются одной из сторон психики. Например, эмоционально-волевая регуляция, познавательная сфера, мотивационно-потребностная сфера, характерологическая сторона личности и т.д. В эмпирическом варианте объектом выступают реальные люди, имеющие какую-либо общность: по возрастному, половому, профессиональному, ментальному признакам.

Понятно, что если мы соглашаемся с философской трактовкой, что объект - это то, что противостоит субъекту, т.е. то, что имеет отношение к объективной реальности, то такое понимание объекта, не имеющего

собственного существования в объективном мире, проблематично. Однако, в большинстве диссертаций объект выделяется именно такой, т.е. абстрактно выделенная сторона человека. И в сочетании с абстрактно выделенным предметом исследования получается двойная абстракция, когда и объект и предмет исследований являются абстракцией, что делает крайне трудным заполнить такую рубрику диссертаций, как «практическая ценность работы» и применить полученное знание на практике. Я бы сказал, что в психологии в этом случае мы получаем знание для всех людей и ни для кого.

Следовательно, для научной психологии, которая предназначена для выявления новых психологических феноменов, и имеет целью новое углубленное познание отдельных психических функций - это допустимо. Здесь действительно может быть сделан «вклад» в изучаемый элемент теоретической модели. Но для прикладной психологии, назначение которой состоит в развитии личности, её способностей, преодолению депрессивных состояний более приемлемым следует считать в качестве объекта реальных людей с их половой, возрастной, типологической профессиональной принадлежностью. Тогда и «вклад» может быть сделан применительно к диагностируемым людям.

Достаточно сложным для научной психологии является вопрос о соединении знаний, полученных с помощью тестов, созданных в каждом случае под определенную идею теоретического понимания личности, - о соединении этих знаний с одной из отечественных концепций психологической организации личности, например, со структурой личности С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова. Здесь сразу возникает вопрос о смысловом понимании каждой подструктуры личности, субъекта и о необходимости сочетания данного понимания тому, которое заложено, например, в тех же тестах Элерса, Айзенка, Кетелла...

На наш взгляд, вполне уместно положение К. Роджерса о том, что так называемое «объективное познание» не является достаточно объективным. И более предпочтительным выглядит «субъективное познание».

Отсюда и возникает проблема получения подлинного теоретического знания психологами. Критерием подлинности будет служить одно - степень включенности полученного знания в отдельную теорию или в общую психологическую культуру. Здесь возникает новая проблема - проблема многообразия теоретических моделей психологической организации личности и необходимость их приведения к некоторому модельному комплексу, который вбирает всё инвариантное в имеющихся

подходах. На практике это обстоит так: студенты, познакомившись с множеством концепций личности и отображающих их моделей, просят выделить одну из них, которая является «истинной» и по которой можно работать.

Вполне возможно для отечественной психологии личности остановиться, например, на таком понимании психологической организации личности, при которой все психологическое знание может отвечать на три вопроса, по С.Л. Рубинштейну [5]: что хочет человек (мотивация), что может человек (способности и дарования), каков он сам (характер человека). Однако в рамках развиваемого нами подхода по нравственно-этической психологии было бы уместно добавить еще один компонент: «что должен сделать человек, если не хочется, но «надо».

Более обобщенной может быть принята модель психологической организации Б.Ф. Ломова, где психологическая организация человека включает: когнитивную, регулятивную и коммуникативную компоненты [2].

Так может быть освещен вопрос об эмпирико-теоретическом знании психологии человека.

Не менее интересным выглядит вопрос о возможности образно-метафорического знания в описании человека. Обратившись к специфике людей, условно относимых к лево- и правополушарным, мы вполне уместно делаем вывод вслед за академиком Павловым, что есть «мыслители» и «художники». Знание о мире и самом себе у мыслителей имеет логически упорядоченный, модельно выраженный, дифференцированный характер, что соответствует теоретическому знанию. Степень обобщения данного знания определяется степенью его фиксации в символах, имеющих знаково-цифровой характер, доведенный до уровня формализации. Художественный метод познания - это метод целостного познания объекта, где целостность более значима, чем детальная дифференциация. Объект познания отображается в виде целостного метафорического образа в сознании художественно мыслящего человека.

Как существует такой тип психологического знания у человека? Скорее всего, все психологи практико-интуитивного направления (психологи - консультанты) имеют именно такой тип психологического знания. Чем оно обусловлено? В первую очередь, спецификой схватывания мира в целом и отдельного человека, например, клиента, в частности.

Во вторую очередь, необходимо привести это знание в действие. Например, по оказанию психологической помощи клиенту. В

теоретическом, дифференцированном подходе из двух составляющих явления «активности» в действие приводится «познание» с целью получения новых, фундаментальных психологических знаний о механизмах функционирования психики. В целостном же подходе познание - лишь первая ступень интеллектуально-деятельностного развития психолога. Здесь мир, другой человек схватывается в большей степени интуитивно, и его образ чаще всего ассоциируется с понятием «тип» [4]. Так возникло множество классификаций людей по типам (холерики - меланхолики, экстраверты - интроверты, художники - мыслители, авторитарный - демократический и т.д.). Эта ступень имеет объяснительное толкование. Знание здесь строится на соотнесении каждого человека с какой-либо заметно выраженной чертой, свойством, поведением человека. Его ключевая характеристика, как правило, определяется на уровне здравого смысла, интуитивно. И при развитой способности человека к неосознанному знанию такое понимание человека часто оказывается адекватным реальности.

Второй ступенью активности психолога является необходимость направить полученное знание на преобразование человека. В тактической форме - это побуждение клиента к совершению действий, которые помогут скорректировать своё поведение (например, излишнюю агрессивность), освободиться от депрессий, развить эмоциональную сферу, изменить мотивацию, систему ценностей.

Если такое знание сопрягается с позицией практического психолога «не навреди», то оно более действенно.

Важнейшей частью практического знания становится знание не столько самого человека, сколько технологии работы с ним, технологии прямого и косвенного воздействия: тренинговая, манипулятивная, управленческая психология.

Здесь психологическое знание существует в виде совокупности средств, приемов, способов, техник воздействия на другого с целью его последующего развития (лучший вариант) или подчинения воли лидера (худший вариант).

При этом из двух заявленных нами в определении психологического знания связок (субъект-объектные и субъект-субъектные взаимодействия) приоритет отдается субъект-субъектному взаимодействию в случаях использования технологического знания с целью развития человека. При этом используются такие стили взаимодействия как «партнерство и содружество» [1].

В случае использования технологического знания для подчинения другого себе другой рассматривается как объект воздействия и этому

соответствуют такие стили взаимодействия как «доминирование, манипуляции, соперничество».

ЛИТЕРАТУРА

1. Доценко Е.Л. Психология манипуляций / Е.Л. Доценко. - М.: МГУ, 1995.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. - М.: Наука, 1984.
3. Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию / Я.А. Пономарев. - М.: Наука, 1983.
4. Попов Л.М. Добро и зло в этической психологии личности / Л.М. Попов. - М.: Ин-т психологии РАН, 2008.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2003.

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ

Маланов С.В.

*Марийский государственный университет,
г. Йошкар-Ола*

Результаты научного познания психических явлений фиксируются с помощью знаково-символических средств и включают три взаимосвязанные области. Во-первых, описательные знания о психических явлениях, которые складываются из двух источников: а) феноменологические (субъективно-описательные) знания: субъективная регистрация и описание психических явлений, которые субъект наблюдает и познает путем «заглядывания внутрь себя» - на основе самоанализа и последующего отчета (область феноменов); б) эмпирические (объективно-описательные) знания, получаемые путем регистрации явлений с помощью методов измерения и приборов (научные факты). Во-вторых, объяснительные теоретические знания, строящиеся на основе предположений (гипотез) о неясных, ненаблюдаемых причинах, основаниях, которые позволяют объяснять факты и феномены (теории).

В научно ориентированной психологии, как и в любой другой научной области, существует широкий диапазон объяснительных теоретических знаний, которые направлены на установление причин, лежащих в основе опытно регистрируемых фактов и феноменов. Такие знания используются для объяснения и предсказания явлений. Несмотря на это логика построения объяснений с относительно строгим противопоставлением и указанием на то, что объясняется (объясняемое явление) и как объясняется (объяснительные основания) в суждениях психологов, а

также в профессиональных психологических текстах является скорее исключением, чем правилом.

Если в самой общей форме попытаться развести различные объяснения (теории), на которые опираются в психологии, то можно выделить объяснения, основанные на знании феноменологических и эмпирических закономерностей, и объяснения, опирающиеся на гипотезы - теоретические объяснения. Последние, в свою очередь, можно разделить на: а) обыденные объяснения, основанные на допущениях и предположениях «здравого смысла» и феноменологии субъекта; б) умозрительно-мистические и религиозно-мистические объяснения, ссылающиеся на основания, в которые следует поверить; в) научные объяснения и теории.

В качестве объяснительных принципов в психологии используются различные теоретические гипотезы (предположения), в которых фиксируются предполагаемые (не наблюдаемые) функциональные и генетические особенности формирования и реализации психических явлений. При этом изложение современной научно-психологической теории предполагает: а) выделение объяснительных принципов теории: гипотез, постулатов, моделей; б) указание диапазона психологических феноменов, фактов и явлений, которые можно объяснить, опираясь на теорию; в) наличие образцов построения объяснений, которые даются феноменам, фактам, явлениям с позиций системы объяснительных принципов; г) возможность осуществлять прогноз и предсказание новых феноменов, фактов, явлений, которые выводятся из системы теоретических предположений.

Какие способы построения объяснений используются при анализе и объяснении психических явлений? В классических естественных науках достоверными признаются знания, которые получили свое объяснение и воспроизводимы в практике или эксперименте на основе предсказаний, которые дает теория. В психологии, помимо классических форм построения научных объяснений, часто опираются на «методы квазиобъяснений» (псевдообъяснений). Таких методов трудно избежать в исследовании психических явлений, но опора только на них ведет к противоречиям, исчезновению объективности в получаемых знаниях и даже мистицизму. В психологии существуют направления «описательной», «понимающей» психологии, которые отвергают классические объяснительные методы исследования. На «методах понимания» (истолкования) основаны и многие направления гуманистической психологии.

Квазиобъяснения (псевдообъяснения) - способ познания путем

интерпретации, истолкования явлений и событий, опирающийся на необоснованные и неподтвержденные объяснительные основания - объяснения, построенные на основе обыденных, мистических и интуитивных гипотез, в которые верит объясняющий явления субъект. Можно выделить два основных типа квазиобъяснений, которые можно встретить и в психологической литературе, и в рассуждениях психологов. Квазиобъяснение (псевдообъяснения) путем идентификации и эмпатии. Субъект, строящий объяснение, мысленно «уподобляется» состояниям, мнениям, переживаниям другого субъекта и на этой основе по аналогии со своим жизненным опытом дает объяснение его психическим или поведенческим особенностям. Квазиобъяснение (псевдообъяснения) путем интерпретации, истолкования фактов, событий, процессов без опоры на достоверные объективные законы и верифицированные объяснительные основания (опора на мнения и недостаточно осознаваемые и верифицированные гипотезы, в «истинность» которых субъект интуитивно верит).

Научно-обоснованные объяснения - способ познания явлений и событий путем их подведения под общий закон, теорию, концепцию, которые верифицированы научными методами, а также процессы выведения (объяснения) явлений, фактов из общих законов или теорий. В зависимости от расположения связей между событиями во времени можно выделить два типа объяснения психических явлений. Во-первых, номологические или причинно-следственные (каузальные) объяснения, которые строятся путем указания на причины, предшествующие и вызывающие явления, которые выступают в качестве следствий.

Во-вторых, телеологические объяснения, которые строятся от указания на цели и способы их достижения, отнесенные в будущее (достижение возможных событий и явлений), - к указанию способов организации, необходимых для этого условий и действий в настоящем. В телеологических объяснениях и теориях заложены предположения, что явления, происходящие в настоящем, определяются предполагаемым будущим. Это могут быть положения о врожденно заложенных в живом организме механизмах целеполагания-целедостижения, а также положения о наличии у субъекта представлений о целях и результатах их достижения в будущем. Объяснение строится по схеме: явление или событие происходит для того, чтобы в будущем был получен или обеспечен определенный результат; явление или событие происходило в прошлом для того, чтобы обеспечить определенный результат в настоящем.

Телеологические объяснения широко используются в психологии и

осуществляются путем раскрытия целей, намерений, мотивов поведения и деятельности субъекта. При этом следует заметить, что при построении телеологических объяснений постулируются механизмы целеполагания при абстрагировании от ответа на вопрос: как у данного организма возникли, сформировались механизмы целеполагания и механизмы подчинения собственной активности таким целям, отнесенным в будущее? Ответ на этот вопрос требует уже использования классических причинно-следственных объяснений. Например, причинно-следственные объяснения формирования у человека психологических механизмов целеполагания и произвольных форм поведения заложены Л.С. Выготским в основу культурно-исторической теории развития высших психических функций человека. Опираясь на культурно-исторический и деятельностный подход к анализу и объяснению психических явлений, В.А. Иванников анализирует причинно-следственные связи и дает объяснение формированию у человека механизмов волевой регуляции и т.п.

Какое место научные теории занимают в прикладных областях психологии? Если псевдообъяснения в научно-теоретической психологии подвергаются критике и не используются, то в прикладных областях они используются очень широко.

Не все психические явления, с которыми приходится сталкиваться психологу при решении прикладных задач, могут получить надежное объяснение с современных научно-теоретических позиций. Поэтому появляется необходимость опираться на гипотезы и псевдообъяснения. Более того, поскольку психологические воздействия часто базируются на методах внушения и убеждения (прямого или косвенного), то использование псевдообъяснений с целью внушения или убеждения клиентов может иметь высокую эффективность, что создает иллюзию их надежности и верности.

Поэтому причины эффективности практических психологических технологий могут основываться не на истинности лежащих в их основе представлений и псевдообъяснений, а на эффектах веры и внушения. Любая самая фантастическая теоретическая схема может помочь клиенту, если он в нее поверил.

При этом психологу, использующему псевдообъяснения в работе с людьми, важно отдавать себе отчет в том, на какие именно объяснения он опирается и для каких целей их использует в работе с клиентами.

В связи с тем, что представители прикладных областей психологии широко опираются на псевдообъяснения (произвольные интерпретации и идентификации) в практической деятельности, приобрел широкое

распространение некорректный тезис о том, что существуют два направления психологии - «практическая» и «академическая» (научно-теоретическая), между которыми отсутствуют связи, что это «разные психологии». Это противопоставление является ошибочным. Следует противопоставлять направления прикладной (практической) психологии и методы решения практических проблем, при использовании которых с целью объяснения и прогноза психолог: а) опирается на научно-психологические теории; б) стихийно или осознанно отказывается от овладения научно-психологическими теориями, что ведет к наивности, мистицизму, а в самых крайних случаях - к скрываемому шарлатанству.

В связи с отмеченными проблемами в настоящее время необходима разработка новых форм организации содержания научно-психологических знаний в учебной литературе, а также разработка новых принципов организации учебного процесса при уяснении таких знаний учащимися. Требуется такие способы организации учебной деятельности и такие учебники, организация содержания которых позволяет по каждому предметно выделенному разделу получить представления:

- О четко очерченных областях явлений, с которыми повседневно встречается (или может встретиться) учащийся и которые могут найти научное объяснение с единых теоретических позиций.

- О научных способах регистрации и измерения явлений в форме научных фактов.

- О научных способах фиксирования фактов с помощью различных знаково-символических средств (терминов, схем, пространственно-графических и математических моделей и т.д.).

- Об основном наборе гипотез, предположений, теоретических моделей, которые заложены в основу научных теорий в данной предметной области.

- О научных способах фиксирования объяснительных принципов, теоретических «объектов» и моделей с помощью различных знаково-символических средств (терминов, схем, пространственно-графических и математических моделей).

- О способах построения объяснений, предсказаний и выведении следствий, которые позволяет выстраивать система теоретических объяснительных принципов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. - М.-Воронеж, 1998. - 480 с.

2. Гальперин П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. - М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. - 400 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. - М., 1996.
4. Ильясов И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. - М.: МГУ, 1986.
5. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев. - М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
6. Маланов С.В. Психологические механизмы мышления человека: мышление в науке и учебной деятельности / С.В. Маланов. - М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.
7. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. - М.: МГУ, 1988.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Швецова М.Н.

*Московский педагогический
государственный университет,
г. Москва*

Поступая в первый класс, вступая, тем самым, в образовательную среду школы, ребенок выстраивает с этой средой определенные взаимоотношения. От характера этих взаимоотношений во многом будет зависеть его дальнейшая успешность или неуспешность в этом конкретном образовательном учреждении, а может быть и в дальнейшем обучении вообще.

Система взаимодействия образовательного пространства школы и отдельного учащегося и является предметом психолого-педагогического сопровождения.

Термин «психологическое сопровождение» можно рассматривать в широком и узком смысле слова. В широком смысле - это философия взаимодействия между людьми, основанная на субъект-субъектном подходе, всяческое поощрение активности, свободы проявлений в общении. По большому счету, это создание условий для максимального проявления качеств ребенка, помощь в саморазвитии, в поиске своего пути и места в жизни, если смотреть на ситуацию глобально.

В узком смысле - это непосредственная работа психолога и педагогов по преодолению конкретных трудностей в обучении и воспитании, работа на перспективу. То есть при таком рассмотрении во многом психологическое сопровождение предстает перед нами скорее как технология работы специалиста, его способность организовать образовательную среду таким образом, чтобы в ней было и комфортно и, одновременно, не терялся эффект развития.

Хотелось бы отметить, что в нашей стране сложилась традиция

ориентировать всю работу школьного психолога исключительно на интересы ребенка, исключая тем самым из рассмотрения других участников образовательного процесса. Это, на наш взгляд, лишает психолога многих возможностей в создании образовательной среды, в первую очередь, это снижает его шансы на получение поддержки педагогического коллектива и его (коллектива) посредничества при работе с ребенком. На наш взгляд, такая ситуация противоречит самому понятию сопровождение, так как сопровождение должно осуществляться тем, кто постоянно рядом, кто в тесном каждодневном контакте с ребенком, а это, безусловно, в первую очередь педагог.

Вообще термин «сопровождение» означает двигаться рядом, в одном направлении, помогая преодолевать трудности и препятствия. Чаще всего он используется по отношению к тому, кто эти трудности испытывает. Однако, когда мы говорим о психологическом сопровождении образовательной среды, мы предстоящие трудности должны уметь предвосхищать. Психологическое сопровождение не предусматривает излишней опеки над сопровождаемым, оно направлено на стимулирование его активности. Относительно школьной среды можно сказать, что психолог может выступать в качестве катализатора: принося в школу новые идеи и ценности взаимодействия как в педагогическом коллективе, так и в общении с детьми. Целью психологического сопровождения является максимальная реализация потенциала сопровождаемого.

Можно говорить о том, что психологическое сопровождение в школе должно осуществляться на нескольких уровнях:

- 1 уровень: работа с ребенком и помощь в преодолении трудностей.
- 2 уровень: работа с педагогическим коллективом, систематическое наблюдение за стилем отношений и общения педагогов с детьми, помощь педагогам в нахождении оптимального стиля, преодолении трудностей, а также саморазвитии в профессии. Важно также повышать квалификацию педагогов, чтобы они, владея основами психологических знаний, имели возможность наблюдать за своими учениками и выступать первым звеном школьной системы сопровождения ребенка.

3 уровень: работа с администрацией школы. Здесь осуществляется сопровождение принятия управленческих решений. Во многом от того, как будут приниматься эти решения, как будет осуществляться в школе кадровая политика, зависит благополучие как учителя, так и школьников.

В ситуации реформирования образования, когда школы получают значительную свободу в реализации своей деятельности, только осуществление всех трех уровней сопровождения может привести, на

наш взгляд, к благоприятному результату. Иначе неизбежно будут накапливаться проблемы и взаимное непонимание между специалистами.

Остановимся более подробно на основных принципах психологического сопровождения образовательной среды. Среди них можно выделить следующие:

- принцип совместного движения, т.е. образовательная среда и все входящие в нее участники сопровождения постоянно развиваются, накапливают изменения, поэтому приоритет должен отдаваться движению вперед, поиску новых идей и путей развития среды и ее участников;

- прогнозирование и предвосхищение трудностей. Одна из основных позиций при обсуждении психологического сопровождения. Реализованная в отдельном учреждении образовательная среда должна нивелировать трудности, т.е. в комфортной образовательной среде проблемы любого уровня (исключая административный, т.к. он является внешним по отношению к школе) должны решаться быстрее и эффективнее, а еще лучше исчезать на этапе возникновения;

- принцип перспективного развития и побуждения к наиболее полному самопроявлению человека. Образовательная среда должна давать всем участникам - и школьникам, и педагогам возможно большие перспективы развития. То есть предполагается, что при попадании в такую среду человек имеет возможность гораздо полнее реализовать себя и свои потенции.

Главное, что лежит в основе понимания психологического сопровождения - это содействие тому, чтобы любая проблемная ситуация осмысливалась и обеспечивала самореализацию и развитие личности.

Реализация вышеизложенных идей возможна через изменение позиции психолога в образовательном учреждении с одной стороны, и реализацию целого ряда мер, связанных с мониторингом образовательной среды, четкое определение задач сопровождения в конкретном образовательном учреждении и поэтапную их реализацию. А также заинтересованность всех участников образовательного процесса в достижении целей и анализе собственной деятельности.

По большому счету все участники образовательного процесса - администрация, педагогический коллектив, родители, дети заинтересованы в том, чтобы школа давала качественное образование и помогала развитию. То есть была создана среда, в которой одновременно и комфортно, и осуществляется развитие. Причем развитие всех участников образовательного процесса, а не только школьников. Реализация идей психологического сопровождения позволяет открыть

новые возможности для создания современной школы. Школы, в которой все очень хотят учиться.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бахтина С.В.

*Марийский государственный университет,
г. Йошкар-Ола*

Мы полагаем, что модель педагогического образования должна отражать в прогностическом ключе содержание предстоящей профессиональной деятельности, соответствовать психологической природе труда учителя, охватывать все компоненты структуры личности. Овладеть профессией педагога и мастерством можно лишь на индивидуально-личностном уровне. В этом случае система отношения к обучаемому переносится студентом на ученика. Плюсами данной системы являются, во-первых, личностный уровень овладения знаниями; во-вторых, формирование творческой индивидуальности студентов; в-третьих, психологическая подготовка будущего педагога к его профессиональной деятельности. Одним из важнейших условий реализации вышеизложенной системы подготовки будущих учителей является целенаправленная организация педагогической практики. Процесс педагогической практики должен носить индивидуально-коррекционный характер, формировать психологическую готовность будущего специалиста к предстоящей деятельности, что будет способствовать развитию способности студента изучать, осмысливать личность каждого отдельного ученика, опираться на его индивидуально-типологические особенности в ходе учебно-воспитательного процесса.

К.Д. Ушинский считал, что метод преподавания можно изучить со слов преподавателя или по книге, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только в процессе практики [4, с. 544]. Именно на практике студент может понять, правильно ли он выбрал для себя сферу деятельности, сумеет ли он реализоваться в выбранной профессии. Кроме того, необходимо помнить о психологической закономерности формирования творческой индивидуальности, которое возможно только на основе единства личности и деятельности, принятой личностью.

Практика помогает реально формировать в условиях естественного педагогического процесса методическую рефлексия, когда для учителя предметом его размышлений становятся средства и методы

педагогической деятельности, процессы выработки и принятия практических решений. Анализ собственной деятельности помогает практиканту осознать трудности, возникающие у него в работе, и найти грамотные пути их преодоления. Затруднения у будущих учителей могут возникнуть в зависимости от их индивидуальных особенностей, характера подготовки и профессиональной направленности. Особенности класса и отдельных детей также влияют на педагогический процесс. Объективный анализ своей деятельности поможет практиканту найти педагогически целесообразный выход. Очень важно, чтобы студент научился определять, какие ошибки допущены им в работе из-за недостатка профессиональных знаний и умений (умения активизировать учащихся, организовать их самостоятельную деятельность на уроке, правильно рассчитать время, выбрать темп и методы урока, адекватные поставленным задачам и возможностям учащихся), а какие обусловлены его личностными качествами (поведение на уроке, способы взаимодействия, эмоциональность и т.д.).

Мы выделили наиболее общие задачи педагогической практики:

- формирование и развитие у будущих учителей педагогических умений и навыков, педагогического сознания;
- развитие профессиональной культуры;
- формирование творческого мышления, индивидуального стиля профессиональной деятельности, исследовательского подхода к ней;
- развитие потребности в педагогическом самообразовании и постоянном самоусовершенствовании;
- профдиагностика пригодности к избранной профессии;
- изучение современного состояния учебно-воспитательной работы в различных типах школ, учреждениях дополнительного образования, передового и нетрадиционного педагогического опыта.

Как отмечают Г.М. Коджаспирова и Л.В. Борокова, практика в школе призвана выполнять следующие функции: адаптационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, диагностическую. Последняя является одной из важнейших. Только на практике студент может оценить своё эмоциональное состояние при общении с детьми, учителями, администрацией, родителями. В реальной педагогической деятельности выявляются личностные и профессиональные качества будущего учителя. Если студент к практике относится безответственно, требует постоянного жесткого контроля, то очень высока вероятность профессиональной непригодности. В процессе учебно-воспитательной работы выявляются сильные и слабые стороны будущего учителя. Однако нельзя абсолютизировать диагностические возможности практики. В силу того,

что она носит все-таки учебный характер, когда студент не чувствует всю полную ответственности и самостоятельности, возможны ошибки [1, с. 57].

Организуя практику, необходимо обеспечить личностно-ориентированный, комплексный, усложняющийся, непрерывный и творческий характер подготовки каждого студента, который в период практики не должен выступать только как объект обучения и воспитания. Сама система взаимоотношений должна носить характер взаимодействия и сотрудничества, подразумевая определённую субъектность позиции студента. Продумывая организацию педагогической практики, мы ориентируемся не только на выполнение программы практики, но, прежде всего, подходим к каждому студенту как к уникальной личности, бережно и осторожно, но целенаправленно и последовательно раскрывая в нем все сильные личностные и профессиональные стороны, помогая смягчить или компенсировать слабые.

Программа непрерывной педагогической практики включает в себя систему самопознания, комплекс заданий по изучению личности ученика, систему работы с отдельными учащимися, требующими повышенного внимания педагогов. В ходе педагогической практики студенты осуществляют различные виды деятельности, способствующие реализации личностно-ориентированного подхода в обучении. Смысл этой работы - в целенаправленном и постоянном включении студентов в разнообразные виды деятельности, которые непрерывно связываются, во-первых, с изучением самого себя, своих профессионально-личностных качеств, необходимых педагогу, во-вторых, с разработкой программы изучения личности каждого ребёнка закреплённого класса, в-третьих, с реализацией на этой основе личностно-ориентированного подхода в процессе проведения уроков и дополнительных занятий с учащимися класса.

Программа педагогической практики охватывает все 5 лет обучения в вузе. На каждом курсе в ее структуре выделяется определённая профессиональная доминанта, включающая в себя группу психолого-педагогических заданий, направленных на совершенствование профессиональных умений и навыков студентов и отражающих конкретные задачи данного этапа педагогической практики. Особое внимание уделяется формированию умений и навыков работы с каждым отдельным учеником класса с учетом его индивидуально-типологических особенностей, возможностей, интересов.

Советы методистов, анализ исследовательской деятельности начинающих педагогов дают возможность практикантам видеть свои

просчеты, ликвидировать их, привносить творческое начало в работу с детьми. Постепенно у студентов появляется уверенность в себе, вера в свои силы, определенная самостоятельность, формируются профессиональные умения, развиваются профессиональные качества личности, навыки научно-исследовательской деятельности. С первых дней пребывания в школе будущие учителя осознают необходимость видеть глаза каждого ребенка, чувствовать его настроение, признавать право каждого ученика на свой неповторимый путь развития.

Педагогическая практика - это период полноценной, самостоятельной исследовательской, экспериментальной работы будущих учителей, где в полной мере реализуются их желания и возможности привнести в учебный процесс что-то своё, новое, оригинальное, что работало бы на каждого отдельного ученика, удовлетворяло потребности ребёнка и развивало его возможности. Именно в это время студенты убеждаются в истинности положения о том, что знаний учителя никогда не бывает достаточно: чем их больше, тем яснее понимаешь, как их мало, чтобы всегда соответствовать запросам и потребностям детей, чтобы стать мудрым наставником каждому ребёнку.

Внеклассная деятельность по предмету помогает студентам более дифференцированно подходить к учащимся класса, лучше видеть их способности и наклонности, учитывать это при подготовке и проведении учебных занятий. Нацеленность на личность каждого отдельного ребенка приносит свои плоды: дает возможность делать процесс обучения более интересным, значимым и менее утомительным и напряженным для учащихся.

Материалы педагогической практики обсуждаются на лекционных и семинарско-практических занятиях по курсам психологии и являются основой выбора тем курсовых и дипломных проектов студентов. Анализ этой деятельности педагогами вуза дает основание констатировать совершенствование профессиональных умений и навыков будущих учителей, их возросшую способность видеть каждого ученика и опираться на его индивидуально-типологические особенности.

Результативность и эффективность работы студентов в школе в период педагогической практики свидетельствует о продуктивности их психологической подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Огромный интерес вызывает работа студентов у преподавателей школы. Материалы изучения учащихся чрезвычайно полезны как учителям-предметникам, так и классным руководителям. С их помощью корректируется индивидуальная работа с теми или иными учащимися, выявляются тенденции развития детей, изменения в их психике.

В одном из своих выступлений на итоговой конференции по педагогической практике студенты 5 курса отметили, что именно практика работы с детьми позволила им поверить в свои силы, сформировала готовность преодолевать профессиональные трудности, дала возможность открыть такие грани своей личности, о которых они даже не подозревали. Главное, по их мнению, пришла уверенность в правильности профессионального выбора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогическая практика: учеб.-метод. пособие / под ред. Г.М. Коджаспировой, Л.В. Бориковой. - М.: Академия, 1998. - 144 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
3. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. - 1994. - № 5. - С. 16-21.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. - М.-Л., 1959. - Т. 10. - С. 544.

ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ

Дмитриева И.А., Попов Л.М.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань*

Осознание личностью своих возможностей и стремление к выражению потребностей посредством полагания целевой структуры раскрывает глубину её жизненной перспективы [1].

Целеполагание представляет собой процесс создания системы целей, соотнесения их между собой и выбор предпочтительных целей [4, с. 34]. В целеполагании реализуется обратная связь между всеми его основными компонентами - целью, средством и результатом.

Целеполагание рассматривается и как процесс, и как результат постановки субъектом целей и задач для себя лично или для других субъектов. В общем случае этот процесс является многократно повторяющимся. Результатом процесса целеполагания является цель - предвосхищаемый результат деятельности субъекта. Деятельность, лишенная цели, является непродуктивной, поэтому бессмысленной. Деятельность субъекта, никогда самостоятельно не ставящего себе цели, может управляться только извне. При необходимости самостоятельных действий деятельность такого субъекта становится хаотичной, случайной, последствия ее могут быть разными - от потери ресурсов, например

времени, до потери смысла своего существования [2]. Таким образом, процесс целеполагания является основой для организации любой деятельности, включая учебную деятельность.

Постановка человеком сознательной цели предполагает познание условий и обстоятельств деятельности, определение путей и средств достижения цели, что находит наиболее полное выражение в планировании деятельности и принятии решения, т.е. выборе одной из альтернатив действий. Любая созидательная деятельность человека включает в себя элементы планирования, которое, по словам А.А. Чунаевой, невозможно без познания условий и средств деятельности, без вычленения определенной последовательности действий [6].

Воробьева И.Н. определяет целеполагание как сложный процесс перехода от представления о желаемом или возможном к воплощению этого представления в объективно-реальном результате, то есть процесс определения, построения и достижения цели, происходящий в форме свободного выбора в ситуациях неопределенности [3, с. 11].

Целеполагание как способность представляет собой интегративную, самоорганизующуюся, открытую систему личностных качеств, свойств и особенностей, обеспечивающих возможность осуществления и степень успешности процесса целеполагания. С позиции системного подхода, способность к целеполаганию рассматривается как динамическое системно-структурное образование, интегрирующее в единое целое такие компоненты, как настойчивость при достижении целей, гибкость в постановке целей, самостоятельность в постановке и выборе целей, проработанность образа цели, проработанность процесса достижения цели, проработанность последствий реализации целей, стратегичность, реалистичность и уровень целей [3].

На основе исследованных работ можно сделать вывод, что большинство исследователей рассматривают целеполагание в качестве интеллектуально-деятельностной характеристики личности, связанной с созданием модели желаемого результата и работой над его достижением.

Мы предлагаем включить в структуру способности к целеполаганию интеллектуальный, деятельностный и личностный компоненты. Интеллектуальный компонент связан с умственной деятельностью (отражением ситуации в сознании), деятельностный - с внутренней и внешней активностью, направленной на достижение цели, преобразование внутренней и внешней реальности.

Развитие способности к целеполаганию важно на этапе профессионального становления, так как именно целеполагание является

инструментом конструктивной самореализации. Социально значимая задача психолога - обеспечить средства, механизмы для эффективного развития способности к целеполаганию. В связи с этим возникает необходимость в разработке и внедрении в практику эффективных тренинговых программ на развитие способности к целеполаганию.

Технология разработанного нами тренинга [5] включает работу над всеми компонентами способности к целеполаганию: интеллектуальным, деятельностным и личностным. Таким образом, технология тренинга целеполагания состоит из следующих этапов:

- Актуализация ценностей, смыслов.
- Постановка целей.
- Планирование.
- Работа над личностной эффективностью (внутренние ресурсы для достижения целей).
- Деятельностный этап - направлен на активизацию внутреннеплановых и внешнеплановых процессов и осуществление результата.
- Интегративный этап - интеграция и оптимизация полученного в ходе тренинга опыта.

Продолжительность тренинга составляет 20 часов. В развивающем эксперименте приняли участие студенты 1 и 2 курса отделения дополнительного образования психологии КФУ численностью 12 и 15 человек.

Главной особенностью тренинга является комплексное воздействие на личность. Воздействие осуществлялось на эмоциональном, ценностно-смысловом и поведенческом уровнях. Каждый этап тренинга имел свое предназначение.

Применение метода групповой дискуссии на первом этапе тренинга способствует выведению из внутреннего плана во внешний значимых трудностей в плане целеполагания, неэффективных методов работы, неконструктивных элементов и моделей поведения. Здесь же у многих испытуемых происходит переоценка ценностей и актуализация собственного смысла жизни.

На втором этапе было осуществлено определение жизненных целей, распределение целей по основным сферам жизнедеятельности (работа - бизнес, семья - круг общения, хобби - увлечения, самосовершенствование - образование) и временной перспективе (1, 3, 5, 10 лет). Таким образом, у участников тренинга сформировалось «дерево целей», т.е. произошел переход от неопределенности к целевой ориентации.

На третьем этапе использовались методы самоменеджмента,

нейролингвистического программирования, арт-терапии. Участникам были предложены упражнения, ориентированные на планирование, принятие решений, на составление личных проектов. На этом этапе участники группы вырабатывали средства для эффективного достижения целей.

В процессе работы над внутренними ресурсами использовались упражнения, ориентированные на анализ своих достоинств, сильных сторон, развитие уверенности - интегрального личностного качества, предполагающего способность управлять собой. Особое внимание в тренинге уделялось индивидуальному подходу к каждому участнику. В процессе тренинга студенты ставили новые цели, систематизировали их по значимости, временной перспективе, вырабатывали личные способы достижения целей, опираясь на внешние и внутренние ресурсы.

Работа на деятельностном этапе тренинга целеполагания подразумевала не только умственную деятельность, но и физическую активность субъекта целеполагания, направленную на достижение целей. Был использован метод структурных расстановок, позволяющий наглядно расставить цели в пространстве; использовались упражнения на движения к целям. Таким образом, был осуществлен переход от интеллектуальной, внутренней деятельности к деятельности внешней. На 6 этапе была осуществлена интеграция полученного в ходе тренинга опыта.

Диагностика эффективности тренинга целеполагания осуществлялась по следующим методикам: «Самоактуализационный тест» (САТ), «Тест смысловых ориентаций» (СЖО) Д.А. Леонтьева, «Способность к самоуправлению» (ССУ) Н.М. Пейсахова, «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана, «Волевые качества личности» М.В. Чумакова, «Интервью с самим собой» Л.М. Попова, анкетирование.

С помощью Т-критерия Стьюдента удалось зафиксировать значимые различия базовых диагностических показателей: «компетентность во времени», «целеполагание», «цели в жизни» ($p=0,01$), «планирование», «решительность» ($p=0,05$); «способность к самоуправлению», «мотивация достижения успеха» ($p=0,001$).

Анализ результатов анкетирования участников обнаружил следующее.

Наиболее важным в постановке целей для большинства студентов, прошедших тренинговый курс, оказалось структурирование целей по значимости, временной перспективе и сферам жизни (85%). Испытуемые также отметили, что целевая структура отражает представление всего пути, который ведёт к цели. Около 80% студентов отметили «реальность осуществления цели», уверенность в своих силах «я могу», видение

возможности осуществления целей. 65% студентов тренинг помог найти реалистичные средства, возможности увидеть пути достижения целей. 75% испытуемых подчеркнули важность расстановки ценностных ориентаций и осознание миссии жизни. 53% студентов отметили значимость анализа, позволяющего увидеть, насколько цель является личной, исходящей из «внутреннего я» человека. Практически все студенты отметили важность всех этапов тренинга и подчеркнули значение деятельностного этапа.

За время прохождения тренинга участники достигли некоторых поставленных перед собой целей. Активизация деятельностного компонента способности к целеполаганию, осуществленная на деятельностном этапе, актуализировала внутренние мотивационные процессы движения к цели. Таким образом, на основе проведенного экспериментального исследования удалось доказать эффективность технологии тренинга, включающей работу с интеллектуальным, личностным и деятельностным компонентами способности к целеполаганию. У студентов, прошедших тренинговый курс, формируется способность ставить перед собой цели, планировать их достижение, совершать конкретные действия в направлении достижения целей и получать реальные результаты в области учебной и внеучебной деятельности, что является важным критерием эффективности разработанной технологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
2. Боротко Н.М. Педагогическое целеполагание в воспитательной работе / Н.М. Боротко // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается: материалы методол. семинара памяти проф. В.С. Ильина. - Вып. 5. - Волгоград, 2001. - С. 104-110.
3. Воробьева И.Н. Эффективность развития способности к целеполаганию у менеджеров: автореф. дис. ... канд. наук / И.Н. Воробьева. - М., 2009. - 25с.
4. Пейсахов Н.М. Практическая психология / Н.М. Пейсахов, М.Н. Шевцов. - Казань: КГУ, 1991. - 121 с.
5. Попов Л.М., Дмитриева И.А. Экспериментальное исследование развития способности студентов к целеполаганию / Л.М. Попов, И.А. Дмитриева // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. - Т. 151. Кн. 5. Ч. 1. - Казань, 2009. - С. 266-274.
6. Чунаева А.А. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение / А.А. Чунаева. - Л.: Ленингр. ун-т, 1979. - 148 с.

ЭКСПЕРТИЗА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ ОХРАНЫ

Эмоциональные личностные качества чрезвычайно важны для формирования профессиональной пригодности специалистов в тех видах деятельности, для которых характерны сложные ситуации, требующие высокого напряжения психологических и физиологических возможностей. Исследования в рамках личностного подхода свидетельствуют о том, что профессиональная пригодность определяется не только профессиональными характеристиками, но и особенностями мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой сфер личности [1, с. 16]. Личностные особенности являются базисными характеристиками конкретного индивида и определяют индивидуальные поведенческие реакции и психические состояния, влияющие на эффективность и надежность профессиональной деятельности.

Оценка личностных особенностей служит эффективным средством выявления лиц, которые в связи со спецификой познавательных процессов, характера, темперамента, доминирующих психических состояний наиболее или наименее пригодны к конкретной профессиональной деятельности [2, с. 58]. Как следствие этого, методические приемы изучения личности служат одним из направлений развития методов оценки профессиональной пригодности.

В целом ряде видов профессиональной деятельности использование объективных методов оценки пригодности сталкивается со значительными сложностями из-за отсутствия объективной информации или достаточного опыта наблюдений и анализа. Оценка профессиональной пригодности в подобных ситуациях связана с использованием в качестве источника информации экспертного метода, который отличается высокой прогностичностью в отношении эффективности деятельности. К таким видам профессиональной деятельности, в которых экспертный метод является основным источником информации, относится и профессия охранника.

Учитывая специфику профессионально важных качеств (ПВК) для каждого вида деятельности, есть основания предполагать, что носящие негативный смысл для конкретной деятельности эмоциональные личностные характеристики специалистов и их низкая самооценка определяют низкие экспертные оценки профессионально важных качеств. Проверка этой гипотезы была осуществлена в рамках исследования личностных качеств оцениваемых специалистов в качестве детерминант

экспертных оценок их профессионально важных качеств.

Экспертные оценки 10 ПВК охранников включали оценки профессиональной компетентности и мотивации профессиональной деятельности, а также оценки качеств, отражающих аттенционные и мыслительные способности, здоровье, эмоционально-волевые и социально-психологические качества личности. Экспертные группы были сформированы по институциональному признаку. В их состав вошли сотрудники службы охраны, отличающиеся высоким уровнем профессиональных знаний и квалификации. Схема экспертной процедуры предусматривала для получения экспертных оценок участие группы экспертов без взаимодействия. Для изучения эмоциональных личностных качеств и самооценки охранников использовался опросник 16 личностных факторов (16 PF) (Р. Кетелл, форма С).

С помощью кластерного анализа методом К - средних на основании всех шкал опросника Кетелла были выделены 3 группы сотрудников службы охраны, различающиеся по совокупности личностных качеств. Выделенные группы имеют характерные особенности распределения экспертных оценок ПВК. Охранники первой группы имеют наиболее высокие экспертные оценки всех ПВК и могут быть охарактеризованы как успешные.

На основании экспертных оценок ПВК были выявлены два основания для принятия экспертами решения о противопоказаниях к эффективному выполнению профессиональной деятельности охранника. Это низкие экспертные оценки эмоционально-волевых ПВК и профессиональных знаний, которые демонстрируют охранники второй группы; либо низкие экспертные оценки ПВК, отражающих аттенционные, мыслительные способности, здоровье и социально-психологические качества личности, свойственные охранникам третьей группы.

Эмоциональные личностные качества представителей выделенных групп следующие. Представители первой группы демонстрируют самые высокие из обследованных средние численные значения по факторам С (“эмоциональная устойчивость - эмоциональная неустойчивость”) и Q3 (“контроль желаний - импульсивность”). Они характеризуются высокой эмоциональной устойчивостью, а также высоким контролем желаний в противовес импульсивности. В сравнении с другими, они лучше управляют своими эмоциями и настроением, а их действия организованы, планомерны; они склонны доводить начатое дело до конца.

Охранников третьей группы отличают наиболее низкие значения по факторам С, Q3 и I (“мягкосердечность - жесткость”). Они хуже других

управляют своими эмоциями и настроением, менее других организованны. При этом представители данной группы реалистичны, больше доверяют рассудку, чем чувствам. Кроме того, им свойственны наиболее высокие значения по факторам L (“подозрительность - доверчивость”), O (“склонность к чувству вины - самоуверенность”), Q4 (“напряженность - расслабленность”), что позволяет характеризовать их как лиц предубежденных, настороженных, напряженных, предпочитающих держаться в коллективе обособленно, но уверенных в своих возможностях.

Представители второй группы имеют наиболее высокие значения по фактору I и наиболее низкие значения по факторам O и Q4. Они живут в постоянном беспокойстве о будущем, ожидая возможных неудач; склонны к усложнению, осторожны, плохо переносят грубых людей и грубую работу; находят интерес в новых делах и впечатлениях, живо откликаясь на события. Им присуще наименьшее из обследованных стремление к переменам и слабость побуждений.

Корреляционный анализ экспертных оценок ПВК и эмоциональных личностных качеств показал, что эмоциональные качества, значимо связанные с экспертными оценками ПВК в пределах рассматриваемых групп охранников, представлены такими факторами, как C, I, L, O, Q3, Q4. Для анализа использовался коэффициент корреляции Спирмена (R). В группе охранников с наиболее высоким уровнем экспертных оценок эмоциональные качества, показывающие значимые связи с экспертными оценками ПВК, включают факторы: L, Q3, Q4. Они обнаруживают связи с экспертными оценками всех ПВК, за исключением эмоционально-волевых ПВК. Коэффициенты корреляции Спирмена изменяются в пределах от $R=0,220$; $p=0,05$ - для связи фактора Q4 с экспертными оценками “профессиональной мотивации” до $R=0,363$; $p=0,01$ - для связи фактора Q3 с оценками “умения работать в команде”.

Во второй группе охранников выявлены связи экспертных оценок всех ПВК с факторами C, I, O, L, Q3. Коэффициенты корреляции изменяются в пределах от $R=-0,405$; $p=0,05$ - для связи фактора I с экспертными оценками “самостоятельности, инициативности” до $R=-0,766$; $p=0,01$ - для связи этого фактора с оценками “способности к экстренной мобилизации”. Показательно, что перечисленные выше эмоциональные личностные качества представителей этой группы в большей мере, чем в других группах, связаны с их социально-психологическими личностными качествами. Это можно рассматривать как характерную особенность данной группы.

Экспертным оценкам ПВК охранников третьей группы соответствуют

статистически значимые взаимосвязи экспертных оценок “самоконтроля, самообладания”, “профессиональных знаний, умений, навыков”, “наблюдательности, бдительности” и “выносливости, сохранения работоспособности” с факторами I, L, Q3, Q4. Коэффициенты корреляции изменяются в пределах от $R=-0,390$; $p=0,05$ - для связи фактора Q3 с экспертными оценками “наблюдательности, бдительности” до $R=-0,581$; $p=0,01$ - для связи фактора L с оценками “профессиональных знаний, умений, навыков”.

В третьей группе обращает на себя внимание высокая информативность в отношении экспертных оценок ПВК фактора адекватности самооценки MD: он связан с оценками всех ПВК, кроме “умения прогнозировать ход событий” и “способности к экстренной мобилизации”. Низкая самооценка, свойственная представителям этой группы, препятствует осуществлению ими социального взаимодействия и построению полноценных контактов, что влечет за собой низкие экспертные оценки перечисленных ПВК.

Отметим, что фактор самооценки MD показывает в пределах группы значимые корреляционные связи с коммуникативными и эмоциональными качествами, которые, в свою очередь, связаны с экспертными оценками ПВК. В частности, наблюдается значимая связь фактора самооценки с фактором I ($R=0,642$; $p=0,01$).

Таким образом, на основе анализа корреляционных взаимосвязей мы видим, что личностные качества оцениваемых экспертами сотрудников службы охраны информативны в отношении широкого спектра экспертных оценок ПВК. Более того, в пределах выделенных нами групп охранников можно обозначить комплексы личностных качеств, связанных с целым рядом ПВК. Они включают, в том числе, и эмоциональные личностные качества.

Экспертным оценкам ПВК охранников, имеющих противопоказания для эффективного выполнения деятельности в виде низких оценок их эмоционально-волевых качеств и “профессиональных знаний, умений, навыков”, либо низких оценок attentionных, мыслительных способностей, здоровья и социально-психологических качеств личности, соответствуют связи экспертных оценок ПВК с эмоциональными личностными качествами и низкой самооценкой охранников. Имеющие негативный смысл для данного вида профессиональной деятельности такие поведенческие проявления, как непереносимость грубых людей и работы, мягкость, излишняя осторожность и склонность к усложнениям, либо напряженность, возбудимость, недоверие своим ощущениям, невысокая организованность и низкая самооценка связаны с низкими

экспертными оценками профессионально важных качеств. Эмоциональные личностные характеристики и самооценка специалистов требуют повышенного внимания и учета при прогнозировании профессиональной пригодности для тех видов деятельности, где они могут выступать как профессионально важные качества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Методологические и теоретические вопросы изучения проблемы профессиональной пригодности субъекта труда // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / под ред. В.А. Бодрова. - М.: Ин-т психологии РАН, 2004. - С. 10-27.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы / В.А. Бодров. - М.: Ин-т психологии РАН, 2006. - 623 с.
3. Братченко С.Л. Мир экспертизы - попытка определения координат / С.Л. Братченко // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2006. - С. 63-76.
4. Гуцыкова С.В. Личностные характеристики специалистов в качестве детерминант экспертной оценки их профессиональной пригодности / С.В. Гуцыкова // Социально-гуманитарный вестник Юга России. - 2010. - №7(1). - С. 68-79.
5. Толочек В.А. Организационная психология: управление персоналом ЧОП и СБ / В.А. Толочек. - М.: Баярд, 2004. - 175с.
6. Bretz R.D. The current state of performance appraisal research and practice: concerns, directions, and implications / R.D. Bretz, G.T. Milkovich, W. Read // Journal of Management. - 1992. - №18(2). - Pp. 321 - 352.
7. Ganzach Y. Negativity and positivity in performance evaluation: three field studies / Y. Ganzach // Journal of Applied Psychology. - 1995. - №80(4). - Pp. 491- 499.

МОТИВАЦИОННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ Г. МОСКВЫ

Муконина М.В.

*Московский гуманитарный университет,
г. Москва*

Проблемы мотивационной ориентации молодежи в профессиональной деятельности, выбора профессии, а также способов последующей успешной самореализации становятся все более актуальными. В связи со значительными социально-экономическими и политическими изменениями в российском обществе, заинтересованностью государства в развитии новых, инновационных технологий большие надежды возлагаются на теперешних студентов и молодых специалистов. Чтобы создать максимально благоприятные условия для стимулирования молодежи к инновационной деятельности, необходимо изучить ее потребности, нужды, мотивы, ценностные ориентации и

профессиональные предпочтения.

В психологической науке эти проблемы традиционно популярны. С точки зрения существующих концепций мотивации, заинтересованность человека в своей работе связана с потребностями и условиями его существования [1]. В классической теории делается предположение, что главным трудовым мотивом является высокий заработок, обоснованный более высоким результатом работы [3]. Люди сознательно выбирают такую стратегию трудового поведения, которая в финансовом отношении им более выгодна. С позиции теории А. Маслоу, потребности людей, удовлетворяемые с помощью работы, выстраиваются в строгую иерархию. Потребности более низкого уровня необходимо удовлетворять раньше, чем потребности более высокого уровня. Эта теория объяснила, почему у людей возникают разные потребности и почему тому или иному работнику в разное время следует предлагать различные стимулы. Дальнейшее развитие этого подхода связано с двухфакторной моделью Ф. Герцберга, который утверждает, что людям присущи два вида потребностей: потребность избегать страданий и потребность психологического роста. Чтобы оградить работников от страданий или неудовлетворенности, в организации должны быть созданы благоприятные условия труда. Психологический рост, в свою очередь, связан с удовлетворением потребности в содержательной работе. Таким образом, стоит перенести внимание организации на потребности служащих в успехе и самовыражении, поскольку именно таким путем можно стимулировать их поведение, тогда как улучшение условий труда просто снимает неудовлетворенность. Вместе с тем, основные результаты подобных исследований получены при изучении профессиональной деятельности уже работающих специалистов, соответственно, не всегда применимы для объяснения закономерностей трудового поведения, присущих учащейся молодежи.

Исходя из этого, целью проведенного исследования явилось изучение мотивационной направленности, личностных качеств и некоторых социально-демографических характеристик студентов одного из московских вузов. В исследовании приняли участие 100 студентов (47 мужского и 53 женского пола) в возрасте от 17 до 20 лет; 78 человек обучаются на бюджетной основе, 22 - на платной. Предполагалось, что современные студенты, хоть и обучающиеся в одном учебном заведении, отличаются мотивационной направленностью, и эти различия связаны, в том числе, с их личностными особенностями. В качестве метода изучения мотивационной направленности использовалась методика «12 факторов мотивации» Ш. Ричи, П. Мартина [2]. Для оценки личностных

особенностей студентов применялся 16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла. Обработка полученных данных осуществлялась методами дескриптивной статистики, кластерного анализа (с использованием техники K-means), Т-критерия Стьюдента (для независимых выборок).

В ходе исследования определена иерархия профессиональных мотивов студентов. На первом месте в иерархии профессиональных мотивов студентов выступает «высокая заработная плата и материальное вознаграждение (39,2 балла). На втором месте находится «ориентация на интересную общественно полезную работу» (34,0 балла). Также на высоком месте представлен мотив «самосовершенствования» (33,9 балла), заметен мотив «завоевания признания со стороны других» (33,2 балла).

Анализ личностных особенностей студентов, принявших участие в исследовании, показал, что им присущи повышенная щепетильность, подозрительность, обидчивость и педантизм ($L=7,4$ балла). Они чувствительны и впечатлительны, склонны к самоанализу, не всегда уверены в себе ($O=6,6$ балла), отличаются чертами радикализма, ставят под сомнения позицию авторитетов ($Q1=6,6$ балла). Вместе с тем, они общительны, готовы к сотрудничеству ($A=6,1$ балла), обладают достаточным уровнем развития общих интеллектуальных способностей ($B=6,4$ балла), необходимым самоконтролем ($Q3=6,2$ балла). Проявляют умеренные черты доминирования ($E=6,0$ балла), при необходимости способны проявлять лидерские качества. Однако они не всегда дисциплинированы и упорядочены ($G=4,9$ балла), склонны к простодушию и непосредственности ($N=4,9$ балла).

При помощи кластерного анализа (техника K-means) студенческая выборка разделилась на две группы, в зависимости от преобладающих у нее представителей профессиональных мотивов.

Студенты, отнесенные к первой группе, состоящей из 27 человек (что составляет четверть выборки), имеют более гармоничный профиль мотивационных характеристик. Они практически в равной степени ориентированы на получение высокой заработной платы, материального поощрения ($F1$) и на самосовершенствование, личностный рост и развитие ($F11$). Их привлекает также социальное признание ($F6$), решение в ходе деятельности задач повышенной сложности ($F7$). Таким образом, студентов, отнесенных к первому типу, можно назвать ориентированными на «гармоничную самореализацию» в деятельности.

Среди явных приоритетов студентов второй группы, к которым принадлежит большинство - 73 человека (что составляет почти три четверти выборки), выступают стремление к получению высокой

заработной платы и материального поощрения (F1), а также желание работать в благоприятных условиях и комфортной обстановке (F2). Менее всего они стараются ставить перед собой задачи повышенной сложности и решать их (F7), не испытывают потребности во влиянии и власти (F8), что говорит об отсутствии выраженных профессиональных амбиций. Соответственно, студентов этого типа можно назвать ориентированными на «гигиенические факторы» или на инструментальные профессиональные ценности.

Анализ социально-демографических характеристик представителей выделенных типов показывает, что юноши и девушки распределены в них почти одинаково. По фактору пола существенных различий между студентами с разными мотивационными ориентациями не выявлено.

Среди студентов, принявших участие в исследовании, есть лица, совмещающие обучение с временной подработкой (их 45 человек), причем большинство именно неработающих студентов ориентированы на «инструментальные ценности», т.е. на гигиенические факторы. Вместе с тем, среди молодых людей, ориентированных на «гармоничную самореализацию», число работающих и незанятых деятельностью одинаково.

Установлено, что вне зависимости от основы обучения (платной или бюджетной) среди студенческой молодежи преобладают более чем в два раза лица, ориентированные на «инструментальные ценности».

При помощи Т-критерия Стьюдента (для независимых выборок) был проведен сравнительный анализ личностных качеств студентов с разной мотивационной ориентацией. Выявлено, что студенты с разными мотивационными ориентациями отличаются по уровню развития некоторых личностных качеств. В частности, стремящиеся к «гармоничной самореализации», более общительны, склонны к сотрудничеству и совместной деятельности, дружелюбны и открыты для взаимодействия ($A=6,34$ стэна); им свойственно легко, с некоторой беззаботностью относиться к жизненным проблемам и трудностям ($F=5,89$ стэна); они предпочитают довольно быстро принимать решения и действовать в зависимости от конкретной ситуации ($H=6,15$ стэна).

Студентов второго типа, ориентированных на «инструментальные ценности», от первого отличает большая осмотрительность, недоверчивость и настороженность ($L=8,04$ стэна). Они в большей степени замкнуты, склонны к соперничеству, индивидуалистичны; стремятся к независимому принятию решений и удовлетворению личных потребностей и интересов ($Q2=6,30$ стэна).

Таким образом, результаты исследования показали, что в иерархии

профессиональных мотивов современных студентов московского вуза высшие позиции занимают высокая заработная плата и материальное вознаграждение; ориентация на интересную общественно полезную работу; стремление к самосовершенствованию и завоеванию признания со стороны окружающих.

Обобщенный психологический портрет молодежи студенческого возраста отличаются повышенная щепетильность, склонность к подозрительности, обидчивости и конкуренции. Они чувствительны и впечатлительны, склонны к самоанализу, не всегда уверены в себе; им присущ радикализм, при этом они вполне общительны, готовы к сотрудничеству, обладают достаточным уровнем развития общих интеллектуальных способностей и самоконтроля; проявляют умеренные черты доминирования, в сочетании с простодушием и непосредственностью.

Выделено два типа мотивационных ориентаций студентов в деятельности. Ориентация на гармоничную самореализацию, в которой оптимально соотношены материальная заинтересованность и высшие потребности в личностном саморазвитии, определена у четверти студенческой выборки. Второй тип мотивационной ориентации - на инструментальные ценности, - имеет в своей основе «гигиенические факторы», связанные лишь с финансовой выгодой и комфортом рабочей обстановки. Установлено, что три четверти студентов, принявших участие в исследовании, вне зависимости от пола, ориентированы на инструментальные ценности, причем большинство из них являются неработающими и обучаются на бюджетной основе.

Студенты с разными мотивационными ориентациями различаются по уровню развития некоторых личностных качеств. Ориентированные на самореализацию более общительны, склонны к сотрудничеству и совместной деятельности, дружелюбны и открыты; легко, с некоторой беззаботностью относятся к жизненным проблемам, более быстро принимают решения и адаптируются к меняющимся условиям. Студентов, ориентированных на инструментальные ценности, отличает большая осмотрительность, настороженность, закрытость и индивидуалистичность.

Таким образом, полученные в исследовании данные указывают, что уже в студенческий период, основываясь на личностных особенностях, можно с определенной долей вероятности оценить мотивационную ориентацию будущих молодых специалистов. Для большинства студенческой молодежи в период обучения профессии более значимыми являются «гигиенические факторы», т.е. контекст, обеспечивающий

необходимые условия безопасного существования. Лишь у четверти молодых людей уже на ранних этапах профессионализации можно увидеть ориентацию на успех и самовыражение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мотивация персонала // Приложение к журналу «Справочник по управлению персоналом». - М.: ЗАО «МЦФЭР», 2005. - С. 2-6.
2. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией / Ш. Ричи, П. Мартин. - М.: Юнити, 2004. - 260 с.
3. Шульц Д., Шульц С. Психология и работа / Д. Шульц, С. Шульц. - М.: Питер, 2003. - 308 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО ЮРИСТА: КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Серебровская Н.Е.

*Нижегородский институт менеджмента и бизнеса,
г. Нижний Новгород*

Подготовка не просто знающего, умеющего, но и, прежде всего, культурного профессионала должна быть целью современного вузовского обучения. В этом контексте процесс культурного становления и развития специалиста, с нашей точки зрения, становится одной из самых актуальных и злободневных на сегодняшний день проблем исследований в сфере высшего образования.

В контексте конфликтного взаимодействия личности и ее профессиональной деятельности в конфликтогенной социальной среде культура выступает, с одной стороны, независимой переменной, т.е. непосредственным образом влияет на поведение человека в конфликте, а с другой стороны, является результатом социального конфликтного опыта человека, выступая, таким образом, как зависимая, формируемая в процессе жизнедеятельности субъекта переменная.

Профессиональная деятельность практикующего юриста проходит в сложных социальных и психологических условиях и требует от него высокого уровня профессиональной культуры, в том числе и в конфликтологической ее составляющей [2]. Конфликтологическая культура будущего юриста отражает особенности мышления, поведения, восприятия им себя и окружающих, реагирования в трудных социальных ситуациях и т.д., которые человек демонстрирует в сложных психологических условиях, возникающих в его профессиональной деятельности, а именно в конфликтах.

Очевидно, что этот вид профессиональной культуры существует не в

изоляции, а во взаимосвязи с другими видами культуры, характеризующими профессиональную деятельность современного специалиста по юриспруденции. Конфликт как трудная социальная ситуация межличностного взаимодействия характеризует потенциальные возможности и реальный уровень профессионализма юриста с разных сторон: информационной, коммуникативной, психологической, функциональной, ценностной, смысловой и т.д. Именно поэтому конфликтологическая культура расширяет возможности изучения личности будущего юриста-профессионала и заслуживает того, чтобы быть категориально выделенной и изученной.

Мы предполагаем, что конфликтологическая культура не сводится к психологической культуре, хотя тесно с ней связана. Как показал наш теоретический анализ, на сегодняшний день в научном знании сложились определенные предпосылки для рассмотрения психологической сущности понятия «конфликтологическая культура» [1]. Само это понятие является новым для психологической науки, т.к. термины «культура» и «конфликт» были достаточно долгое время не вполне совместимы и изучались специалистами разных областей знаний.

Мы разделяем такой взгляд на категорию культуры, который представляет ее как феномен, определяющийся «собственно личностными, деятельностными и интегративными характеристиками личности» [3]. Исходя из этого, мы считаем, что конфликтологическая культура представляет собой системную характеристику будущего специалиста с точки зрения личностного содержания (черт, свойств, качеств), ценностно-смысловой сферы и его профессиональной деятельности по управлению конфликтами.

Основной целью эмпирического этапа исследования, проведенного среди студентов Нижегородского института менеджмента и бизнеса, обучающихся по специальностям «Юриспруденция» и «Психология» на очной форме обучения, было выявление основных тенденций и факторов, определяющих уровень развития конфликтологической культуры студентов в зависимости от года обучения в вузе и содержания обучающих программ. Всего в эксперименте принимали участие 316 студентов разных курсов от 18 до 22 лет.

Была обнаружена следующая тенденция: у первокурсников обеих специальностей возрастание степени развития внутриличностных и межличностных конфликтов сопровождается либо выбором паллиативных и в большинстве случаев неконструктивных копинг-стратегий, либо подключением психологической защиты личности.

Максимальные уровни межличностной и внутриличностной

конфликтности, а также наибольший уровень частоты применения копинг-стратегий выявлены как у студентов-юристов (62%), так и у будущих психологов (59%) третьего курса. Усиление межличностных и внутриличностных проблем в этот период обучения сопровождается усилением действия различных механизмов защиты и применением паллиативных и, также как у студентов-первокурсников, неконструктивных стратегий совладания с трудными ситуациями взаимодействия. Это обусловлено объективным повышением внутриличностных и межличностных проблем и субъективной неготовностью к их самостоятельному разрешению в этот период обучения.

При переходе на старшие курсы количественный показатель внутриличностных и межличностных конфликтов у студентов специальности «Психология» (35%) снижается в гораздо большей степени, чем у будущих юристов (51%). Эта разница в полученных результатах обусловлена, с нашей точки зрения, в первую очередь, разницей в учебных планах, характером подготовки и обучения студентов на старших курсах.

С третьего по пятый курс конфликтологическая подготовка будущих психологов как на теоретическом, так и на практическом уровне обеспечивает, с нашей точки зрения, существенное развитие конфликтологической культуры студентов: несмотря на умеренные связи уровня межличностной конфликтности и частоты подключения механизмов психологической защиты, пополняется арсенал копинг-стратегий, среди которых усиливается процент адаптивных конструктивных методов преодоления межличностных и внутриличностных конфликтов, повышается конфликтоустойчивость, формируется конструктивное отношение к социальному взаимодействию в процессе профессиональной деятельности.

У будущих юристов выявлены тенденции к значительному преобладанию уровня межличностной конфликтности и частоты применения стратегии «избегание», «противоборство» по сравнению с будущими психологами. Это демонстрирует невысокий уровень готовности к конструктивному разрешению конфликтов и, в целом, достаточно низкий уровень конфликтологической культуры студентов.

Полученные результаты выявили актуальную проблему: с одной стороны, насущную необходимость развития конфликтологической культуры будущих специалистов в области юриспруденции, с другой стороны, отсутствие полноценной конфликтологической подготовки студентов по этой специальности в процессе вузовского обучения.

С нашей точки зрения, в систему мероприятий по развитию конфликтологической культуры студентов должны входить этапы по формированию образовательными средствами адекватного восприятия конфликта, способности управлять и прогнозировать конфликтное взаимодействие, эффективно строить межличностное взаимодействие в конфликтных ситуациях и т.д. в процессе обучения будущих специалистов-юристов в вузе.

Современные условия деятельности практикующих юристов, характеризующиеся высоким уровнем конфликтогенности социальной среды, делают проблему изучения основных факторов развития конфликтологической культуры представителей этой профессии, процессов ее становления и развития в системе вузовской и послевузовской юридической подготовки необходимой и злободневной. Одна лишь дисциплина «Юридическая психология», затрагивающая содержательно конфликтологический материал, изучаемая студентами-юристами на пятом курсе в Нижегородском институте менеджмента и бизнеса, не может обеспечить должный уровень развития конфликтологической культуры личности будущего специалиста. Конфликтологическая подготовка студента должна проходить, начиная с первого курса, целенаправленно в ходе обучения по личностно-развивающим программам, с использованием специальных практических заданий и упражнений, формирующих необходимые, базовые личностные качества и свойства, необходимые для эффективного профессионального поведения в конфликте как в индивидуальном, так и в групповом и тренинговом режиме.

Взаимосвязь содержания образования, расширения психологической подготовки студентов за счет курсов по выбору и факультативных занятий, взаимодополнение учебных дисциплин из разных областей знаний, единый принцип построения курсов, взаимодействие кафедр в ходе учебного процесса и подготовки специалистов на практике позволяют сформировать психолого-педагогические условия, способствующие становлению конфликтологической культуры будущих юристов в вузовский период.

Современный практикующий юрист должен быть готов не только грамотно и эффективно реализовывать профессиональные задачи в условиях конфликтогенной среды, но и преобразовывать ее с целью предупреждения деструктивных конфликтов в своей практике. Все это наряду с умением эффективно преодолевать собственные личностные кризисы является показателями его высокой конфликтологической культуры.

Изучение процессов становления конфликтологической культуры как сложного социально-психологического феномена, ее содержания, структуры, функции в системе вузовского образования и создание психолого-педагогических условий для ее развития в процессе вузовского и послевузовского обучения в рамках специальной профессиональной конфликтологической подготовки практикующих юристов, освоения интегративных учебных курсов, адресных конфликтологических программ для профессионалов становятся актуальными на сегодняшний день задачами образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Серебровская Н.Е. Психолого-педагогический аспект становления и развития конфликтологической культуры будущего специалиста по управлению: монография / Н.Е. Серебровская. - Нижний Новгород, 2010. - 140 с.
2. Совкова И.Ю. Деструктивное поведение личности в кризисных ситуациях служебной деятельности / И.Ю. Совкова // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2003. - №1(19) - С. 73-81.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - С. 24.

О РАЗВИТИИ КОНСТРУКТИВНОЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ СРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Захарова Г.И.

*Южно-Уральский государственный университет,
г. Челябинск*

Семья на протяжении всего периода взросления играет одну из определяющих ролей в развитии личности ребенка: его эмоционально-волевая, нравственная сфера, характер, особенности поведения формируются в семье. Во многом психическое развитие ребенка определяется такими феноменами как родительская позиция и родительское отношение. Отечественные исследователи Варга А.Я. и Столин В.В. [1] рассматривают родительское отношение как систему разнообразных родительских чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков. Родительскую позицию Бодалев А.А. и Столин В.В.[5] определяют как систему эмоционального отношения к ребенку, стиля общения и способов поведения с ним.

Варга А.Я. и Смехов В.А. считают, что важнейшей составляющей родительской позиции является также когнитивный образ ребенка,

который отражает особенности восприятия и понимания родителями характера и личности ребенка, его поступков. Исследователи выделяют глобальный и дифференцированный когнитивный образ ребенка. Глобальный образ характеризует возрастные особенности ребенка, а дифференцированный образ отражает его индивидуально-личностные качества. Неблагоприятное воздействие на развитие личности ребенка при этом оказывает «феномен мистификации» как внушение детям того, кем они являются, каковы их потребности, интересы, ценности, т.е. навязывание детям неадекватной системы представлений о себе.

Отечественный психотерапевт Захаров А.И. [3] выделяет ряд параметров родительской позиции или особенности родительского отношения, провоцирующие нарушения эмоционально-личностного развития детей:

- непонимание родителем личностного своеобразия ребенка;
- неприятие ребенка, например, в результате его преждевременного появления или несоответствия пола ожиданиям родителей;
- несоответствие требований и ожиданий родителей возможностям и потребностям детей;
- непоследовательность, которая проявляется в постоянно меняющихся требованиях к ребенку;
- доминантность как стремление подчинить ребенка, использование принуждения и репрессивных мер;
- гиперсоциальность как стремление к воспитанию идеального ребенка, навязывание детям большого количества правил и условностей, чтобы вели себя всегда безупречно и др.

В проводимых нами исследованиях, в том числе на уровне курсовых и дипломных работ, изучается, какие отношения складываются, как происходит взаимодействие между родителями и детьми в современной семье, и как это влияет на психическое развитие ребенка: нравственную, эмоционально-волевую, мотивационную сферы и другие личностные структуры. Например, в наших исследованиях была определена достоверно значимая связь между типом родительского отношения и мотивацией достижения успеха у старших дошкольников.

Известно, что для благополучного школьного обучения очень важно, чтобы мотивация достижения успеха всегда доминировала над мотивацией избегания неудачи. В этом случае ребенок будет стремиться к учебной деятельности и добиваться значительных успехов в ней. Как показали результаты наших исследований, такие характеристики родительского отношения как сверхтребовательность, чрезмерный контроль, отношение к ребенку старшего дошкольного возраста как к

маленькому неудачнику, отвержение ребенка существенным образом снижают его стремление к успеху, провоцируют проявление мотивации избегания неудачи.

Изучалась нами и связь родительского отношения с проявлениями воли у ребенка дошкольного возраста. Самый высокий балл по такому качеству воли как достижение цели в условиях помех набрали дети из семей, для которых характерны следующие особенности родительского отношения и родительской позиции: принятие ребенка, кооперация с детьми, поощрение их самостоятельности.

Важными характеристиками родительской позиции, определяющей нормальное психическое и личностное развитие детей, являются её адекватность, динамичность и прогностичность [4]. Адекватность родительской позиции отражает степень ориентированности родителей в восприятии индивидуальных и возрастных особенностей ребенка. Динамичность позиции означает её способность к изменению и вариативность приёмов взаимодействия родителей с ребенком, гибкость в общении с ним. Прогностичность позиции характеризует способность родителей к предвидению перспектив развития ребенка, способность планировать способы взаимодействия с ребенком с учетом его развития.

Адекватность, прогностичность и гибкость родительской позиции определяются во многом степенью психолого-педагогической компетентности родителей. С целью формирования и развития адекватной и гибкой родительской позиции во взаимоотношениях со своим ребенком нами была разработана и успешно реализуется тренинговая программа для родителей «Как сотрудничать с детьми?» Эта программа предназначена для родителей детей в возрасте от 3 до 10 лет и реализуется в группах из 8-12 человек.

Тренинговые занятия нацелены на формирование коммуникативной компетентности родителей, на развитие умений эффективного восприятия ребенка, освоение конкретных техник и приемов личностно ориентированного взаимодействия с детьми. Программа предусматривает обучение родителей средствам ситуативной диагностики мотивов непослушания ребенка, способам конструктивного отражения своих негативных эмоций и чувств, приемам психологической поддержки ребенка.

В ходе дискуссий, ролевых игр, выполняя психогимнастические упражнения, родители делают неожиданные для себя открытия. Например, они убеждаются в том, что наставления, запреты, окрик, требования, угрозы и т.п., часто используемые в общении с ребенком, провоцируют только непослушание детей. Родители начинают понимать,

что их детям для нормального психического развития как воздух необходимо позитивное внимание, и если ребенку такого внимания не хватает, он неосознанно прибегает к непослушанию. В процессе тренинга родители начинают осознавать, как страдают их «непослушные» дети от неудовлетворенности в общении со значимыми взрослыми, самых насущных потребностей: в позитивном внимании, в безусловном принятии, в признании и уважении своей личности, в справедливости, в успехе.

В связи с этим на занятиях с родителями достаточно много внимания уделяется проблематике мотивов «непослушания» детей: их развернутой характеристике и ситуативной диагностике, а также профилактике непослушного поведения. Рассматривая конкретные ситуации, в процессе группового обсуждения родители анализируют, какие конкретно потребности ребенок удовлетворяет при непослушном поведении, и как оно проявляется. Кроме этого родители пытаются выделить позитивные стороны непослушного поведения, т.е. осознать, чем оно может быть полезно самому ребенку.

В качестве профилактики непослушания исследователи рассматривают психологическую поддержку ребенка [2]. На занятиях родители с большим интересом и настойчивостью осваивают такие составляющие психологической поддержки как безусловное принятие ребенка, позитивное внимание к нему, признание продуктов деятельности и особенностей поведения ребенка, одобрение его черт характера и личностных свойств.

Однако взрослые не смогут оказывать поддержку ребёнку, пока не научатся принимать сами себя, пока не достигнут самоуважения и уверенности. В связи с этим, осваивая такие составляющие психологической поддержки как признание продуктов деятельности и особенностей поведения ребенка, одобрение его личностных характеристик, родители сначала учатся выражать признание и одобрение самим себе. Вот некоторые примеры родительских «признаний» и «одобрений», адресованных самим себе: «Я очень благодарна себе за то, что включилась в эту трениговую группу и обучаюсь сотрудничать со своим сыном и понимать его»; «Меня радует моя находчивость»; «Я бываю в восторге от проявлений своей заботливости!».

В процессе тренинга у родителей происходит осознание, что ребенок нуждается в эффективном общении и психологической поддержке не только тогда, когда ему плохо, но и тогда, когда ему хорошо. Сотрудничество и психологическая поддержка способствуют формированию самоуважения ребенка, помогают поверить в себя и свои

способности. В результате тренинговых занятий у родителей появляется стремление к лично-относительно-ориентированному общению и сотрудничеству с детьми, формируется более гибкая и адекватная родительская позиция.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия / А.Я. Варга. - СПб: Речь, 2001.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: ЧеРо, 2004.
3. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
4. Основы психологии семьи и семейного консультирования / под ред. Н.Н. Посысоева. - М.: Владос-Пресс, 2004.
5. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. - М.: Педагогика, 1989.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Хотеева Р.И.

*Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского,
г. Калуга*

Социально-психологические изменения, происходящие в современной России, сопровождаются изменениями системы норм и ценностей людей, увеличением интенсивности информационных потоков, изменением требований к человеку со стороны общества к его профессионализму.

В психологии и педагогике широко используется термин «профессиональное становление» (Батракова И.С., Вершловский С.Г., Гоноволин Ф.Н., Зеер Э.Ф., Климов Е.А., Маркова А.К., Митина Л.М., Тряпицына А.П., Щербатов А.И. и др.). Анализ научной литературы показывает, что профессиональное становление может быть представлено как процесс (временная последовательность ступеней, периодов, стадий) и как структура деятельности (совокупность способов и средств, где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию).

Проблема профессионального становления является ключевым аспектом понимания места и роли студенчества в условиях модернизации российского общества. В результате профессионального становления возникает новая социальная целостность, которая заключается в двух существенных моментах:

- 1) в подчинении всех элементов деятельности студента

профессиональной направленности; 2) университетское сообщество обеспечивает непрерывность, преемственность всех периодов профессионального становления личности будущих специалистов.

Изучение профессионализации личности в отечественной психологии основывается на принципах детерминизма (Рубинштейн С.Л.), субъектно-деятельностного подхода (Леонтьев А.Н., Ломов Б.Ф., Платонов К.К., Абульханова-Славская К.А. и др.) и психологической теории личности (Выготский Л.С., Рубинштейн С.Л., Леонтьев А.Н., Теплов Б.М. и др.), раскрывающих социальную обусловленность внутриличностных изменений в процессе жизнедеятельности субъекта.

В этих исследованиях накоплен богатый эмпирический материал и приводятся результаты экспериментов, которые позволяют нам охарактеризовать личность будущих специалистов как особого субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Актуальность исследования обусловлена возрастанием роли профессионального образования в современном мире, с одной стороны, и необходимостью совершенствования качества образования, поиска новых форм и резервов повышения его эффективности.

Процесс развития личности в конкретной деятельности обозначен термином «профессионализация», которая является частью социализации, результатом чего является расчленение целостного акта человеческой деятельности на отдельные операции, выполнение которых становится делом конкретного индивида. Профессиональные достижения обуславливаются не только совершенной системой навыков и умений, но и развитием личностно-профессиональных качеств, мотивации деятельности и достижений, личностных и профессиональных стандартов, и именно такое понимание полностью отвечает требованиям важнейшего методологического принципа отечественной психологии - единства личности и деятельности.

Критерием профессионального становления студента выступает объективная ценность реализации его личностных качеств в профессиональной деятельности. Основной предпосылкой профессионального становления является профессиональная направленность. Профессиональная направленность как высший уровень развития профессиональной ориентации характеризуется осознанностью и действенностью. Повышение уровня преподавания как условие эффективности профессионализации студентов в вузе предполагает учет не только дидактических принципов, но и учет закономерностей продуктивных процессов психики, формирования личности (Леонтьев А.Н., Талызина Н.Ф., Гальперин П.Я., Матюшкин А.М.).

Отсюда на первый план исследования выдвигается гипотеза о создании таких условий обучения, которые максимально повышали бы не только уровень познавательной активности студентов, но и способствовали развитию у них рефлексии как профессионально и личностно значимого свойства. Также очевидно необходимым является изучение влияния на динамику процесса профессионального становления будущих специалистов познавательной активности и самостоятельности в формировании творческого мышления, практических навыков и умений работы.

Процесс профессионального саморазвития будущих специалистов как субъектов образовательной деятельности является специфической частью профессионального становления и находится под влиянием общих как объективных, так и субъективных условий.

Объективные условия, не зависящие от сознания объектов педагогической системы, но влияющие на личностно-профессиональное саморазвитие педагога, связаны с реальной системой профессиональной подготовки в педагогическом вузе. К их числу можно отнести: профессионально-педагогическую направленность подготовки; содержание учебно-воспитательного процесса; единство и взаимосвязь учебного и практического аспектов подготовки.

Субъективные условия, влияющие на личностно-профессиональное саморазвитие педагогов, - это личностные предпосылки к овладению профессионально-педагогической деятельностью. К субъективным условиям относятся: уровень развития интеллектуальных и педагогических способностей; профессионально-педагогическая направленность личности педагога.

Сущность процесса личностно-профессионального становления будущих специалистов педагогического вуза, по нашему мнению, заключается в совершенствовании его личностно-деловых качеств и профессионально-педагогической компетентности, а также обогащении знаний, умений, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности и определяется внешними и внутренними факторами.

К первым мы относим социальную значимость и статус выбранной профессиональной деятельности, ко вторым – личностные качества, жизненные позиции, психофизиологические и интеллектуальные возможности, представляющие собой ресурсы дальнейшего саморазвития и самореализации. В современных условиях важным качественным показателем инновационного подхода в профессиональной подготовке в вузе будущего специалиста является учет индивидуальных особенностей

личности. Формирование и развитие индивидуальности чрезвычайно важны потому, что от решения этой задачи зависит то, как будет студент, а затем начинающий специалист осуществлять самореализацию и саморазвитие в профессиональной деятельности.

Профессиональная направленность позволяет будущим специалистам приобретать свойства и качества личности, развивает у них психические функции и процессы, которые в свою очередь способствуют личностно-профессиональной самореализации педагога, способствуя активному вхождению его в инновационные образовательные процессы.

Потребность в его достижении, деятельность, связанная с его достижением, анализ меры его продвижения в направлении к нему, поиск причин, содействующих и препятствующих его получению, формируют профессиональную мотивацию личности. Мотивы побуждают человека оценивать себя, свои знания, свое умение, социальные и нравственные качества в свете требований данной деятельности, тем самым являясь важнейшей психологической предпосылкой самовоспитания личности профессионала.

Специфика профессиональной подготовки будущих специалистов педагогического вуза учитывает тесное взаимодействие различных сфер психики (мотивационной, интеллектуальной, волевой, эмоциональной, саморегуляции, моторной, предметно-практической, экзистенциальной), в каждой из которых можно выделить совокупность профессионально значимых свойств и качеств как новообразований, возникающих в процессе учебно-профессиональной деятельности. Для эффективности и качества формирования таких профессиональных новообразований необходимы особые психологические условия:

1. Условия, определяющиеся воздействиями внешних факторов.

Это факторы, отражающие социальные установки будущего специалиста; это организация профессиональной учебной деятельности (методическое и материально-техническое обеспечение); показатели успешности освоения учебной деятельности (академическая успеваемость по профилирующим предметам); введение в профессионально-педагогическую подготовку дисциплин специализаций, способствующих достижению высокого уровня в профессиональной деятельности.

2. Внутренние факторы, имеющие субъективный характер.

Это, прежде всего, мотивы и потребности как побуждение к профессиональному росту, а также изменение внутреннего самосознания будущих специалистов; развитие интеллектуальной активности (развитие специальных способностей); становление ценностных ориентаций и

убеждений в форме субъектной и профессиональной позиций, ярко выраженная профессиональная направленность.

Таким образом, системообразующим фактором профессионального становления личности будущего специалиста является интегративный образ искомого результата профессиональной деятельности, к которому стремится субъект в процессе профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кринчик Е.П. К вопросу о психологической поддержке профессионального становления студентов на факультете психологии МГУ / Е.П. Кринчик // Вестник Моск. Ун-та. Серия 14. Психология. - 2004. - № 4.

2. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. - М., 1981. - 95 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Андреева С.Н.

*Марийский государственный университет,
г. Йошкар-Ола*

Межличностные отношения являются составной частью взаимодействия и рассматриваются в его контексте. Межличностные отношения - это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей и их психологические особенности [4]. В отличие от деловых отношений межличностные связи иногда называют экспрессивными, эмоциональными.

Развитие межличностных отношений обуславливается полом, возрастом, национальностью и многими другими факторами. У женщин круг общения значительно меньше, чем у мужчин. В межличностном общении они испытывают потребность в самораскрытии, передаче другим личностной информации о себе. Для женщин более значимы особенности, проявляющиеся в межличностных отношениях, а для мужчин - деловые качества. В разных национальных общностях межперсональные связи строятся с учетом положения человека в обществе, половозрастных статусов, принадлежности к различным социальным слоям и др.

Процесс развития межличностных отношений включает в себя динамику, механизм регулирования межперсональных отношений и условия их развития. Межличностные отношения развиваются в

динамике: они зарождаются, закрепляются, достигают определенной зрелости, после чего могут постепенно ослабляться. Динамика развития межличностных отношений проходит несколько этапов: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения. Знакомства осуществляются в зависимости от социокультурных норм общества. Приятельские отношения формируют готовность к дальнейшему развитию межличностных отношений. На этапе товарищеских отношений происходит сближение взглядов и оказание поддержки друг другу (недаром говорят «поступить по-товарищески», «товарищ по оружию»). Дружеские отношения имеют общее предметное содержание - общность интересов, целей деятельности и т.д. Можно выделить утилитарную (инструментально-деловую) и эмоционально-экспрессивную (эмоционально-исповедальную) дружбу.

Механизмом развития межличностных отношений является эмпатия - отклик одной личности на переживания другой. Эмпатия имеет несколько уровней [4]. Первый уровень включает когнитивную эмпатию, проявляющуюся в виде понимания психического состояния другого человека (без изменения своего состояния). Второй уровень предполагает эмпатию в форме не только понимания состояния объекта, но и сопереживания ему, т.е. эмоциональную эмпатию. Третий уровень включает когнитивные, эмоциональные и, главное, поведенческие компоненты. Данный уровень предполагает межличностную идентификацию, которая является мысленной (воспринимаемой и понимаемой), чувственной (сопереживаемой) и действенной. Между этими тремя уровнями эмпатии существуют сложные, иерархически организованные взаимосвязи. Различные формы эмпатии, ее интенсивность могут быть присущи как субъекту, так и объекту общения. Высокий уровень эмпатийности обуславливает эмоциональность, отзывчивость и др.

Условия развития межличностных отношений существенно влияют на их динамику и формы проявления. В городских условиях, по сравнению с сельской местностью, межличностные контакты более многочисленны, быстро заводятся и так же быстро прерываются. Влияние временного фактора различно в зависимости от этнической среды: в восточных культурах развитие межличностных отношений как бы растянуто во времени, а в западных - спрессовано, динамично. Межличностные отношения чрезвычайно динамичны. Анализ динамики таких параметров межличностных отношений, как ценностно-ориентационное единство, эмоциональная сплоченность и социометрическая структура группы, позволяет судить о развитии группы в целом.

Студенчество в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории выделено в науке относительно недавно - в 1960-х годах ленинградской психологической школой под руководством Б.Г. Ананьева при исследовании психофизиологических функций взрослых людей. Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности [2].

Рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования», И.А. Зимняя выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В плане общепсихического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом [3].

Специфичность студенчества как социальной группы заключается в одинаковом отношении ко всем общественным формам собственности, его роли в общественной организации труда и частичном участии в производительном и непроизводительном труде. Как специфическая социальная группа она характеризуется особыми условиями жизни, труда и быта; социальным поведением и системой ценностных ориентаций. В качестве основных черт, отличающих студенчество от остальных групп, выделяются социальный престиж, активное взаимодействие с различными социальными образованиями и поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям.

Изучение межличностных отношений студентов с помощью методики ДМО Т. Лири показывает, что у них больше выражен авторитарный, дружелюбный и альтруистический типы отношений к окружающим. Значит, студенты отличаются уверенностью, упорством и настойчивостью. В то же время они склонны к сотрудничеству, стремятся быть в согласии с мнением окружающих, помогать, быть в центре внимания, заслужить признание и любовь, общительны. В отношениях с другими людьми они умеют подбадривать, успокаивать. Меньше всего у студентов выражен зависимый тип отношений к окружающим.

Таким образом, изучение психологических особенностей межличностных отношений студентов становится очень важным и

необходимым в современной психологии высшей школы. Неблагополучное положение в системе межличностных отношений выступает серьезным препятствием в формировании положительных характеристик качеств личности, тормозом в ее развитии. Это положение обуславливает познавательную активность, влияет на отношение личности к коллективу и его интересам, является одним из факторов нравственного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. - М.: МГУ, 2009. - 363 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. - Л.: ЛГУ, 1968. - 339 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - Ростов н/Д, 1997.
4. Обозов Н.Н. Психология межличностного взаимодействия: дис. ... д-ра псих. наук / Н.Н. Обозов. - Л., 1978. - 380 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Хабибрахманова Л. Х.

*Марийский государственный университет,
г. Йошкар-Ола*

Роль классических университетов в подготовке специалистов психологов всегда была значимой, так как сама система обучения здесь объективно базируется на тесной связи с двумя наиболее подвижными сферами человеческого труда - наукой и практикой.

Вместе с тем, как показывает жизнь, новейшие достижения психологической науки, передовой опыт организации психологической службы в различных сферах жизнедеятельности человека не всегда находят отражение в учебном процессе.

Повышение качества подготовки психолога-профессионала высокого уровня может быть достигнуто лишь на основе тщательного изучения требований к специалисту и разработки системы психолого-педагогических принципов и конкретных способов организации и управления педагогическим процессом в университете. Эту задачу нельзя решить лишь на основе совершенствования учебных планов, программ и другой документации, регламентирующей работу высшей школы.

За последнее десятилетие появились труды исследователей, в которых отражена разработка ряда существенных психолого-педагогических проблем высшей школы. Однако до сих пор остаются недостаточно исследованными проблемы активности личности в профессиональном обучении, самоопределении и становлении, особенности познавательной

деятельности, психофизиологические проблемы обучения и целый ряд других проблем.

Анализ сложившейся системы учебного процесса в высшей школе дает возможность сделать вывод, что по мере повышения престижа современного университетского образования выделяются основные принципы, связанные с повышением качества подготовки специалистов. Рассмотрим некоторые из них.

Одним из принципов является фундаментализация образования в связи с потребностью общества в специалистах широкого профиля. Этот принцип требует глубокого усвоения необходимых знаний, умений, навыков, развития способностей гибко применять их в условиях практики, в нестандартных ситуациях, возникающих в повседневной жизни. В итоге возникают новые требования к выпускнику вуза - овладеть не только определенными теоретическими и практическими знаниями, но и сформировать способности самостоятельно ставить и решать профессионально значимые и творческие задачи. Подобного рода способности будут все больше и больше служить показателем творчески сформированного специалиста в области психологии.

Второй принцип совершенствования учебного процесса - гуманитаризация образования и возрастание роли естественных наук в вузах. Научно-технический кругозор, широкая подготовка в области естественных, технических и гуманитарных наук должны содействовать большему проявлению творческих возможностей личности, лучшей ориентировке в быстро меняющихся условиях современного мира.

Третий принцип заключается в обеспечении единства общего и профессионального развития в целостном процессе становления творческой личности. Задача состоит в том, чтобы подготовка студента к труду рассматривалась бы с позиций комплексной системы обучения, воспитания и развития личности, с учетом технологии этих процессов, социально-психологических условий формирования личности, ее творческого потенциала и готовности к самостоятельному творческому труду в современных условиях жесткой конкуренции.

Следующим принципом можно считать планомерный переход к проблемным, исследовательским методам с отказом от преимущественно информативных способов преподавания учебных дисциплин. Необходимость этой переориентации в обучении все острее возникает в связи с тем, что растут темпы научной информации в области психологии, возрастает роль творческого фактора в труде психолога, возникает необходимость постоянного повышения квалификации. Тщательный отбор содержания обучения, установление

междисциплинарных связей с переходом к проблемным методам обучения может привести не только к более эффективной организации учебного процесса, но и более результативному формированию способностей к самообучению и к самоорганизации деятельности будущих специалистов.

Несомненно, что подобная переориентация в области содержания и методов обучения повлечет за собой и изменение в формах организации учебных занятий. Возможно, основную роль будут играть семинарские, практические и лабораторные занятия, возникнет необходимость повышать эффективность лекций как ведущей формы организации учебных занятий при возросшем качестве учебников и других средств обучения, появится возможность увеличения объема самостоятельной работы при более рациональном управлении ею.

Пятый принцип - изменение организации приема в вузы и механизмов профориентации. Большое влияние на процесс выбора профессии оказывает баланс факторов, в которые входят жизненные перспективы, реализуемые в представлениях о будущих трудовых достижениях, объективные потребности в различных видах труда, содержание образования и престижность специальности. Нарушение баланса этих факторов приводит не только к отрицательным последствиям для личности (неправильно выбранная профессия), но и влияет на распределение трудовых ресурсов. Этот дисбаланс в немалой степени сказывается в разные годы в значительных колебаниях числа абитуриентов, поступающих в вузы того или иного профиля. В связи с этим встает проблема не просто профпросвещения, а активного управления процессом профориентации, самоопределения, понимаемого как одна из форм социализации личности, связанная с осознанием ею своих возможностей. Эта проблема может быть решена путем профессиональной консультации, психодиагностики и основанного на них профессионального подбора. Подбор должен основываться на длительном наблюдении за личностью. Возможно предварительное включение будущего профессионала в избираемую область деятельности или, если это невозможно, в условия, моделирующие эту деятельность. Иными словами, необходимо разработать единую систему мер по пролонгированному подбору студенческого контингента.

Углубление практической подготовки студентов - еще один важный принцип совершенствования обучения студентов в высшей школе. Особая роль в совершенствовании практической профессиональной подготовки студентов к будущей специальности принадлежит производственной практике. Часто выдвигается идея о том, что закрепление знаний,

приобретение профессиональных умений и навыков происходит в основном в процессе практического обучения, большая часть которого приходится на производственную практику. Особенность ее состоит в том, что студент закрепляет здесь нужные знания, приобретает умения и навыки в процессе решения реальных производственных задач. Поэтому учебный процесс в период практики - это учебная, производственная и воспитательная многоплановая деятельность. При внешней правильности всех этих положений многие из них противоречат идеям психологии профессионального обучения в высшей школе. Прежде всего, профессионализм выступает здесь на этапе завершения обучения в вузе, тогда как им должна быть пронизана вся подготовка будущего специалиста - от первого до последнего курса. Единая система профессиональных знаний как бы разделяется на части: здесь - теоретическое знание, здесь - более специальное, здесь - практическое.

Последний принцип, на который хотелось бы обратить внимание, - приобщение студентов к исследовательской работе. Известно, что в настоящее время достаточно широкое распространение получили две подобные формы - учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов. Однако если практика имеет здесь свои эмпирические достижения, то этого нельзя сказать про обобщение опыта работы, не говоря уже о ее психологическом осмыслении. Мы полагаем, что приобщение студентов к исследовательской работе следует начинать с обучения психологическим основам творчества.

В заключение следует подчеркнуть, что существует прямая зависимость между ростом эффективности педагогического процесса и степенью организованности и управляемости системы обучения. Упорядоченность системы обучения, т.е. его организация и управление, требует полного соответствия всех компонентов учебно-воспитательного процесса определенным психолого-педагогическим нормам, на базе которых могут быть созданы условия формирования готовности личности к творчеству в области выбранной профессии. Результатом всей этой работы должно стать конструирование и реализация оптимальных проектов педагогического процесса в университете с ориентацией их на конечные результаты подготовки специалистов, т.е. на формирование у студентов умения видеть, ставить и решать профессионально значимые проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы / В.И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 2005. - 499 с.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности /

В.И. Андреев. - Казань: Казанский ун-т, 1988. - 157 с.

3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. - СПб: Питер, 2000. - 304 с.

4. Гершунский Б.С. Менталитет и образование / Б.С. Гершунский. - М., 1996. - 140 с.

5. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий / Е.А. Климов. - Обнинск: Принтер, 1993. - 57 с.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М., 1975. - 248 с.

7. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. - М.: Академия, 1999. - 287 с.

ОТ АУТИЗМА НЕТ ТАБЛЕТОК

Заболотских О.П.

*Марийский государственный университет,
г. Йошкар-Ола*

Аутизм - тяжелое нарушение психического развития, при котором прежде всего страдает способность к общению, социальному взаимодействию. Почему аутист не любит общаться - он бесчувственный или, напротив, сверхчувствительный? Одним из диагностических критериев аутизма является нарушение коммуникации (Питере, 2003). Не только аутист страдает из-за этой особенности, но страдают и те люди, которые с ним сталкиваются. Он не способен сопереживать или специально отстраняется от чужих переживаний и видит в них угрозу собственному эмоциональному балансу. Его сензитивные пороги несколько иные, чем у других детей. Как утверждает Г. Лэндрет, базисом всех позитивных изменений является система взаимоотношений с ребенком (Миттельдорф, 2007). В работе с аутичным ребенком важно выстраивать систему отношений, при которой ребенок воспринимается как уникальная личность, заслуживающая уважения. Важно понимать и принимать ребенка, и только при этих условиях с ним происходят личностные изменения. В работах К.С. Лебединской, О.С. Никольской (1987), Е.Р. Баенской (1990), М.К. Бардышевской (2003), О.С. Аршатской (2006) был описан ряд особенностей раннего аффективного развития детей с аутизмом, отражающих это характерное сочетание и его возможные последствия. На сегодняшний день опубликовано много работ по данному нарушению психического развития, однако специфика практической работы с аутистами представлена явно недостаточно. Анализ результатов многолетней практики диагностики, консультативной и коррекционной работы с детьми как со сложившимся синдромом аутизма, так и с аутистическими тенденциями развития позволил

систематизировать наиболее показательные признаки аффективного неблагополучия на самых ранних этапах искаженного дизонтогенеза и проследить их динамику в течение раннего возраста - до момента окончательного оформления синдрома. Некоторые из признаков раннего детского аутизма: ребенок не может говорить или соотнести слово с объектом; избегает смотреть в глаза даже собственной маме; боится незнакомых людей или не делает разницы между своими и чужими; имеет странные привычки, которые занимают его часами; играет в странные повторяющиеся игры; не реагирует на простейшие просьбы; не подражает взрослым, например, не подносит телефон к уху; не показывает пальцем на то, что ему нужно, а просто плачет; не обращается за помощью, будто все знает сам; кубики раскладывает в ряд, а не строит из них пирамидку; отличается большой избирательностью в еде; не любит, когда его ласкают; болезненно реагирует на некоторые звуки.

Поведение детей с аутизмом характеризуется также жесткой стереотипностью (от многократного повторения элементарных движений, таких, как потряхивания руками или подпрыгивания, до сложных ритуалов) и нередко деструктивностью (агрессия, самоповреждение, крики, негативизм и др.). Уровень интеллектуального развития при аутизме может быть самым различным: от глубокой умственной отсталости до одаренности в отдельных областях знаний и искусстве; в ряде случаев у детей с аутизмом нет речи, отмечаются отклонения в развитии моторики, внимания, восприятия, эмоциональной и других сфер психики. Более 80% детей с аутизмом - инвалиды. Исключительное разнообразие спектра нарушений и их тяжести позволяет обоснованно считать обучение и воспитание детей с аутизмом наиболее сложным разделом коррекционной педагогики и специальной психологии. По данным Всемирной организации аутизма, в 2008 году 1 случай аутизма приходится на 150 детей. За десять лет количество детей с аутизмом выросло в 10 раз. Считается, что тенденция к росту сохранится и в будущем.

Появление аутичного ребенка является мощным стрессовым фактором для семьи и своевременное оказание ей психологической помощи существенно влияет на перспективу развития ребенка. В аутичной семье часто механически и бессознательно поддерживаются и закрепляются непродуктивные стереотипы ребенка, как эмоциональные так и поведенческие, в то время как необходимо целенаправленное противодействие им. Существует убеждение, что возникновение раннего детского аутизма присуще только для семей с определенной средой (чаще интеллектуальных); как правило, чаще аутизм характерен для первенцев

и детей, росших без братьев и сестер в семье. На сегодняшний день этиология аутизма точно не выяснена, существует несколько предположений на этот счет. Одни придерживаются мнения, что аутизм появляется уже с рождением ребенка. Другие различают первичный (врожденная и генетически обусловленная аномалия) и вторичный (представляет собой формулирующуюся форму поведенческих реакций) аутизм. Хотя на практике специалисты отмечают взаимодействие этих двух механизмов. Помочь ребенку с аутизмом может лишь ранняя диагностика и многолетнее квалифицированное психолого-педагогическое сопровождение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Питере Т. Аутизм / Т. Питере // От теоретического понимания к педагогическому воздействию. - М. - 2003.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте / А.В.Семенович // Метод замещающего онтогенеза. - М. - 2007.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЮРИСТОВ

Смирнов М.А., Смирнов П.А.
*Марийский государственный университет,
г. Йошкар-Ола*

Сформированное и развитое профессиональное мышление юриста является важнейшим условием эффективности практической деятельности, существенным показателем уровня профессионального становления и ведущим компонентом его профессионального мастерства, поскольку деятельность юридических работников, как отмечал А.И. Китов, это область государственной деятельности, настоятельно требующая высочайшего интеллектуального потенциала.

В современных исследованиях отчетливо обнаруживаются две стороны изучения мышления - процессуальная и функциональная. Если процессуальная сторона мышления выявляет, главным образом, его основные внутренние закономерности, приемы и способы мышления, мотивы и цели мыслительной деятельности, то функциональная сторона показывает уровень развития свойств мышления, позволяет проследить изменения, происходящие под воздействием ряда факторов, связанных с обучением, практической деятельностью, возрастом, индивидуально-психологическими особенностями личности и т.д., т.е. позволяет получить данные об определенных закономерностях развития и функционирования профессионального мышления. Знание этих вопросов является крайне

необходимым при разработке психолого-педагогических мероприятий по оптимизации развития мышления будущих юристов.

Современная теория мышления выделяет два качественно различных типа мышления - теоретическое и эмпирическое (практическое). Их различают в зависимости от уровня воспроизведения предмета в мышлении - внешняя, непосредственная сторона (в представлениях) или внутренние связи, сущность (в понятиях). Наиболее развитым и специфическим для современного человека является мышление, которое обладает чертами собственно теоретического мышления. Что касается профессионального мышления юристов, проводимые в этой области исследования показали, что оно является именно теоретическим и под воздействием различных компонентов деятельности приобретает ряд качественно своеобразных особенностей, отражающих, в свою очередь, специфику этой деятельности.

Одной из особенностей профессионального мышления юриста является оперативность. Оперативность мышления представляет собой умение эффективно применять знания в различных условиях и быстро принимать правильные решения в напряженной и меняющейся обстановке, в условиях дефицита времени и в ситуациях различной степени сложности. Оперативность мышления позволяет, в целом, достигать высокой продуктивности мыслительной деятельности в неблагоприятных условиях.

Обусловленная особенностями юридической деятельности необходимость принимать решения на основе анализа и оценки как явлений в целом, так и отдельных фактов, событий, обстоятельств предопределила возникновение такой особенности мышления юриста, как практическая направленность. В юридической деятельности недопустимо игнорирование частных, тех или иных нюансов. Возможность охватить ситуацию как в целом, так и в деталях - основная характеристика практической направленности мышления защитника (представителя), позволяющая мысленно анализировать объект в условиях конкретной практической ситуации с учетом его связей с другими объектами.

На практике адвокат часто сталкивается с задачами проблемного характера, для решения которых у него нет готовых алгоритмов. Каждое новое дело отличается характерными только для него особенностями, и чем меньше юрист будет действовать по шаблону, тем благоприятнее перспективы осуществляемой им защиты (представительства). Поэтому он сам должен находить пути решения этих задач на основе комбинации уже имеющихся способов, либо же - создания принципиально новых. Поиск новых путей, приемов и средств решения профессиональных задач представляет собой эвристичность мышления юриста. Она предполагает

получение новых знаний, включенных затем в дальнейший процесс его практической деятельности. Будучи высокоразвитой, эвристичность лежит, наряду с другими особенностями мышления, в основе творчества защитника (представителя) и его профессионального мастерства.

Поскольку юристу часто приходится избирать позицию по делу в условиях недостатка исчерпывающей информации о происшедшем событии или же ее избытка, при наличии противоречивых данных, его мысли сосредотачиваются на построении вероятностного прогноза. Эта особенность (вероятностное прогнозирование) проявляется в том, что юрист в процессе принятия решения учитывает степень вероятности ожидаемых явлений, выдвигает и проверяет гипотезы, служащие основой для выработки необходимого плана действий.

В связи с тем, что юридическая деятельность часто протекает в условиях конфликта, его профессиональное мышление должно быть рефлексивным и позволять принимать решения на основе имеющейся информации с позиции противоположной стороны. Рефлексивность мышления дает возможность юристу моделировать решения процессуального противника, предугадывать его вероятные ходы и воздействовать на него.

Многоплановость профессиональных задач, решаемых юристом, динамичность условий, в которых они возникают, и другие моменты обуславливают такую особенность мышления юриста, как многоаспектность плана действий. Она проявляется в создании дополнительных вариантов действий для тех случаев, когда могут возникать непредусмотренные заранее неблагоприятные обстоятельства, затрудняющие или подчас полностью исключающие решение запланированных задач. Эти дополнительные варианты обеспечивают большую надежность и успешность осуществления профессиональных функций. Многоаспектность мышления позволяет работнику в области права гибко корректировать план своих действий при непредвиденном изменении обстановки.

Для преодоления возникших сложностей ему необходимо почти мгновенно найти нужный выход из сложившейся ситуации. Подобные задачи адвокат может решить в том случае, если его мышлению присуща такая особенность, как интуитивизм. Характерной чертой интуитивных решений является то, что они, чаще всего, не осознаются человеком, поскольку как бы «свернуты» во времени. Интуитивизм мышления юриста является важнейшей предпосылкой эффективности осуществляемой им профессиональной деятельности.

С необходимостью изучать сложные общественные явления, вскрывать

глубокие причинно-следственные связи и отношения между ними, выделяя существенные, с точки зрения объективного и справедливого подхода к анализируемой ситуации, тесно связана такая особенность мышления юриста, как логичность.

Данные профессиональные особенности мышления обуславливают существование ряда его свойств, степень необходимости которых юристу было предложено оценить экспертам-юристам, проработавшим в области права не более 5 лет. Результаты представлены в таблице.

Таблица 1 - Профессионально значимые свойства мышления адвоката

№	Основные свойства профессионального мышления адвоката	Степень значимости, балл
1.	Логичность	4,6
2.	Интуитивность	3,3
3.	Рефлексивность	4,2
4.	Прогностичность	3,9
5.	Эвристичность	4,4
6.	Оперативность	3,7
7.	Гибкость	3,5
8.	Критичность	3,1
9.	Глубина	3
10.	Широта	3

Для того, чтобы добиться однозначного понимания экспертами содержания выделяемых свойств, в конце опросного листа были объяснены их значения.

Так как оценки степени необходимости свойств мышления по результатам опроса находились в небольшом диапазоне значений (от 3,0 до 4,6 балла), то при отборе наиболее важных свойств мышления адвоката мы принимали во внимание те, степень значимости которых была больше 4,0 баллов. Поэтому наиболее важными для данной профессии были признаны: логичность - 4,6 балла, эвристичность - 4,4 балла и рефлексивность мышления адвоката - 4,2 балла. Причем, если в ходе первого опроса оценки экспертов, касающиеся степени важности психологических качеств адвоката и необходимости их формирования в

вузе, имели некоторые отличия, то участвующие в данном опросе эксперты посчитали необходимым в условиях вуза развитие именно тех профессиональных свойств мышления, степень важности которых была отмечена ими наибольшим числом баллов.

Результаты анкетирования молодых адвокатов показали, что трудности первоначального периода работы для 57% опрошенных были вызваны необходимостью тщательно продумывать тактику своего поведения на различных этапах деятельности.

В определенной степени это свидетельствует о недостаточном развитии у начинающих специалистов таких профессионально значимых свойств мышления как логичность и рефлексивность, т.к. 70% участников анкетирования при подготовке к беседе с клиентами и выступлению в судебном заседании продумывают план, не во всех случаях, а лишь в зависимости от ситуации и характера предстоящей беседы (выступления) (так, например, при подготовке к прениям - тщательно, а к допросу свидетелей, потерпевших - нет). Понятно, что это лишает их возможности в четкой логической последовательности определить цели, содержание общения, вопросы к допрашиваемым в судебном заседании лицам, а также предусмотреть их вероятные ответы и особенности поведения. Но данные недостатки отчасти могут быть компенсированы за счет хорошо развитой эвристичности мышления, которая позволяет юристу непосредственно в ходе беседы или при постановке вопросов свидетелям, потерпевшим и другим лицам самостоятельно находить пути решения внезапно возникающих задач на основе комбинации уже имеющихся у него способов, а также менять стратегию своего поведения. Но, судя по тому, что достигать цели общения молодым адвокатам удается не в полной степени (4 балла), их мышление отличается недостаточно развитой эвристичностью. Отсюда следует вывод, что значимые для эффективного выполнения профессиональных обязанностей свойства мышления юриста требуют целенаправленного развития. А поскольку после начала практической работы у начинающих специалистов не остается для этого времени, то это развитие должно осуществляться в ходе профессионального обучения будущих адвокатов в вузе.

ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ

Бахтина С.В., Ростовцева О.Ю.

*Марийский государственный университет,
г. Йошкар-Ола*

Коллектив - один из важнейших факторов общего психического развития ребёнка. Только в контакте с другими людьми возможно усвоение детьми общественно-исторического опыта человечества. Природа коллективных отношений в любых общностях достаточно сложна. В них проявляются как сугубо индивидуальные качества личности - её эмоциональные и волевые свойства, интеллектуальные возможности, так и усвоенные личностью нормы и ценности общества. Ребёнок живёт, растёт и развивается в переплетении различного рода связей и отношений. Развитие взаимоотношений выступает в качестве определяющего фактора в онтогенезе человека. При этом в разные периоды развития личности она имеет свои особенности. Поведение подростка в группе регулируется его самооценкой, а самооценка формируется в ходе общения с окружающими людьми, и, прежде всего, со сверстниками. Ориентация на сверстника связана с потребностью быть принятым и признанным в коллективе, с потребностью иметь друга, кроме того, с восприятием сверстника как образца, который ближе, понятнее, доступнее по сравнению с взрослым человеком.

Современные исследователи уделяют огромное внимание аффективной сфере личности, особенно факторам, оказывающим воздействие на неё. Детские временные коллективы способствуют раскрепощению эмоциональной сферы детей и многих других параметров личности ребёнка. Хотя каждый ребёнок по-разному адаптируется к данной среде, она расслабляюще влияет на выброс эмоций ребёнка. Развитие многих параметров психики возможно только в коллективе. Обеспечение благоприятных условий для коллективных отношений в детских сообществах - задача возжатых. Целью нашего исследования являлось выявление предотвращения нежелательных эмоциональных проявлений в детском оздоровительном лагере. Объектом исследования стала группа детей в возрасте 7-9 лет, а предметом исследования - особенности развития эмоциональной сферы детей в условиях летнего лагеря. Данная возрастная группа выбрана в связи с тем, что их эмоциональная сфера податлива, рефлексивна, находится в стадии активного становления [1].

По мнению А.С. Макаренко, коллектив - это целеустремлённый комплекс организованных личностей, обладающих органами управления. Это контактная совокупность, социальный организм. Его основные признаки: наличие общих целей, определённая структура, органы, координирующие деятельность коллектива и представляющие его интересы. Коллектив - часть общества, органически связанная с другими

коллективами [2]. Многие вожатые стремятся создать наиболее благоприятный коллектив для формирования и развития эмоциональной сферы детей в отряде. Любое взаимодействие людей, даже при минимальном их количестве, начинается с распределения функций. Без этого невозможно существование группы как единого целого. Группа может быть понята лишь через личность, так как личность является главным материалом для её создания. К сожалению, летняя смена в лагере не столь долго длится, чтобы сформировать коллектив, и задачей руководителей и вожатых (как показывает и анализ литературы) становится организация досуговой деятельности детей и предупреждение создания неконтролируемых ситуаций.

Правильность понимания поставленной цели напрямую зависит от вожатого. Мы предлагали ребёнку самому спланировать порядок своих действий, добивались устойчивого мотива поведения, при постановке цели вводили ограничительные параметры (цель должна быть понятной, короткой и доступной), подразделяли процесс сложного задания на отдельные этапы, операции, контролировали эмоциональный отклик детей. Приезжая в лагерь, многие дети хотят отдохнуть, но их отдых порой превращается в принудительную игру. Так как в отряде двое вожатых и много человек, за которыми необходим контроль, мы предлагали игры и мероприятия, в которых участвовали все. Были ребята, которым было совсем неинтересно, в этом случае развитие эмоциональной сферы снижалось по максимуму, ребёнок начинал скучать по дому. Для того, чтобы правильно развивать эмоциональную сферу ребёнка в детском оздоровительном лагере, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого. Вожатый, понимая какую ответственность он берёт на себя, заменяет детям и родителей, и друзей, и любимых домашних животных. Детям очень нравилось, когда их хвалили. Игнорируя истерические реакции и направляя энергию ребят в полезное русло, мы выстраивали благоприятные взаимоотношения в отряде. Мы не подавляли эмоции ребят. Поэтому они высказывали своё мнение, делились проблемами очень непринуждённо и эмоционально. Мы выслушивали ребёнка в любой ситуации, проникались его заботами.

Большую роль играют требования вожатого, помощь детям в выработке внутренних законов, а также сбалансированные требования администрации к детям. Работа с родителями и администрацией, отношение детей к лагерю в комплексе влияют на эмоциональную сферу развития ребёнка [3].

В начале смены ребятам было предложено нарисовать несколько предметов (цветок, животное, предмет и человека). По методике

«Эмоциональный рисунок» выявлено, что многие ребята неустойчивы в эмоциях (75%), неэмоциональны (13%), тревожны (12%). Так как многие дети выражают свои эмоции в рисунках и играх, ребятам был предложен в течение смены комплекс подобранных игр, развивающих эмоциональное состояние детей. Игры были разного типа: на знакомство, сплочение, взаимоотношения, творчество, эмоции, кричалки. Психологической особенностью данного возраста является подвижность, любознательность, конкретность мышления, большая впечатлительность, подражательность, и, вместе с тем, неумение концентрировать внимание на чём-либо, не подражать плохому. Поэтому выраженные суждения и оценки вожакого переходили и становились оценками ребят. По итогам занятий с данной группой детей выявилось, что большинство детей стали более эмоционально раскрепощёнными (67%), устойчивыми в проявлении эмоций (20%), тревожных осталось только 2%, а остальные ребята развили в себе новые эмоциональные характеристики. Эмоциональная сфера ребёнка очень уязвима и мы крайне аккуратно относились к ней.

Мы выявляли эмоциональный настрой ребёнка на каждый день («Методика Цветопись»). Ребятам было предложено закрашивать клеточку на «Экране настроений» каждое утро и вечер в соответствии с настроением. Всем очень нравилось закрашивать отличное настроение (жёлтый цвет), победа или участие в конкурсе у многих ребят вызывала много эмоций и хорошее настроение. На протяжении всей смены у детей в основном были стенические эмоции. Все ребята очень сплотились между собой, в конце смены не хотели уезжать.

Пребывание в лагере и общение между собой 24 часа в сутки сужает круг социальных связей и усиливает объединение ребят вокруг одной задачи. Это способствует формированию команды. Чтобы группа не начала получать отрицательное эмоциональное развитие, дети не должны чувствовать одиночество, отрешённость. Проведённые исследования показали, что в нашей группе сложился благоприятный климат и приподнятый положительный эмоциональный фон.

Исследование группы выявило непонимание между детьми в хозяйственно-трудовой деятельности. Возможно, именно на этой почве и возникают мелкие конфликты. Но это не повлияло на прекрасный эмоциональный настрой ребят на протяжении практически всей смены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для вузов / Г.С. Абрамова. - М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 623 с.
2. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений / В.С. Агеев. - М.: МГУ, 1983. -

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ АГРЕССИВНОСТИ

Курапова И.А., Филимонова М.А.
*Марийский государственный университет,
г. Йошкар-Ола*

Проблема становления самосознания и самооценки личности в психологии считается одной из самых фундаментальных. В концепции С.Л. Рубинштейна самосознание человека является результатом познания, для которого требуется осознание реальной обусловленности своих переживаний.

Самосознание выступает неотъемлемым компонентом в формировании личности, а Я-концепция - его итоговым образованием. Самосознание связано с самооценкой, которая существенно обусловлена мировоззрением, определяющим нормы оценки [1, 3, 6]. Она характеризуется как стержень этого процесса, показатель индивидного уровня его развития, как объединяющее начало, включенное в процесс самосознания (М.И. Лисина, Л.И. Божович, И.С. Кон, Э. Эриксон, К. Роджерс, О.А. Белобрыкина, А.В. Захарова).

Развитие самооценки происходит на протяжении всей жизни человека, и «именно ориентиры для самооценки, заложенные в детстве, поддерживают сами себя в течение всей жизни человека, и отказаться от них чрезвычайно трудно» [4, с. 13]. Самооценка детей старшего дошкольного возраста складывается постепенно, начиная с познания ребенком пределов своих возможностей, благодаря рациональному соотношению индивидуального опыта с той информацией, которую они накапливают в практике общения [5]. Искажение процесса формирования самооценки оказывает негативное влияние на психическое развитие ребенка дошкольного возраста.

В настоящее время продолжает расти число детей с отклонениями в поведении. Практические работники, родители отмечают нарастание признаков агрессивного поведения у детей дошкольного возраста. По данной проблеме известны работы И.А. Спиваковской, И.А. Фурманова, Л. Берковец, Р. Кэмпбелл и др. Однако практическая ее значимость остается по-прежнему высокой. Несмотря на то, что ученые выделяют разные виды детской агрессивности, есть особенности, которые присущи

агрессивному ребенку. Он часто ощущает себя отверженным, никому не нужным [2, 9]. Кроме того, агрессивные дети часто подозрительны и насторожены, любят перекладывать вину за затеянную ими ссору на других детей. Такие дети часто не могут сами оценить свою агрессивность. Несмотря на очевидные различия поведенческих проявлений, в основе всех проблемных форм межличностных отношений лежит единое психологическое основание. Так агрессивные дети отличаются повышенным стремлением к самоутверждению, защите своего Я, доказательствам своей силы и превосходства; другие становятся для них средством самоутверждения и предметом постоянного сравнения с собой. Отличительной особенностью конфликтных дошкольников является напряженная потребность в признании и уважении сверстников, в поддержании и подкреплении положительной самооценки [7]. Однако, как отмечает Г.Р. Хузеева, средний уровень самооценки агрессивных детей мало отличает их от остальных. Вместе с тем, несмотря на незначительные различия в средних показателях самооценки, выяснилось, что у агрессивных детей более существенные расхождения между их самооценкой и ожидаемой оценкой со стороны сверстников [8].

Актуальной становится проблема выявления взаимосвязи агрессивности и самооценки на начальном этапе формирования личности - в дошкольном возрасте. Тем не менее, исследований по данной тематике почти не встречается. Отдельные аспекты проблемы самооценки агрессивных детей изучали О.Е. Смирнова и Г.К. Хузеева.

Цель данной работы заключается в выявлении особенностей самооценки у агрессивных и неагрессивных дошкольников. Экспериментальную выборку исследования составили дети старшей и подготовительной групп МДОУ № 64 «Колобок» г. Йошкар-Олы в количестве 40 человек.

Для выявления степени агрессивности респондентов мы использовали анкетирование воспитателей и проективную методику «Кактус». В результате нами были определены следующие особенности агрессивных дошкольников: наличие демонстративности (71%), решительности (91%), любят командовать (64%), отсутствие стремления к домашней защите (100%), а также бурное реагирование на неудачи (55%). Дети неагрессивные, напротив, нерешительны (62%), стремятся к домашней защите (90%), не любят командовать (72%), спокойно относятся к неудачам (79%) и не демонстративны (100%). С помощью отобранных нами методик мы определили у данных групп детей уровень притязаний, самопринятия, эгоцентризма, а также самооценку и оценку сверстников, родителей, воспитателей и ожидаемые оценки. Качественный анализ

полученных результатов и использование методов математической статистики (корреляционный анализ г-Спирмена, U-критерий Манна-Уитни) позволили выявить значимые различия в проявлениях самооценки у дошкольников с разной степенью агрессивности.

Так для агрессивных дошкольников характерен завышенный уровень самопринятия (45%), высокий уровень притязаний (45%) и высокий показатель эгоцентризма (54%). По данным анкетирования воспитателей, агрессивные дошкольники решительны (91%), любят командовать (64%), бурно реагируют на неудачи (55%).

Наше исследование показало, что различия в оценке себя и воспитателей у агрессивных и неагрессивных детей не значимы: наличие агрессивности не влияет на оценку детьми пап, детей, а также на ожидаемую оценку от воспитателей и детей. Различия касаются лишь ожидаемой оценки со стороны мамы: она более низкая у агрессивных детей ($p=0,05$).

Особенности проявления самооценки у неагрессивных дошкольников отличаются адекватным самопринятием (62%), адекватным (38%) и высоким (34%) уровнем притязаний, более высокой ожидаемой оценкой со стороны мамы (7,73); эгоцентризм соответствует низкому (45%) и адекватному (34%) уровню.

Таким образом, проведенное нами эмпирическое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу исследования: проявления самооценки у агрессивных и неагрессивных дошкольников имеют отличительные особенности:

- агрессивные дошкольники эгоцентричны, демонстративны, у них завышенный уровень притязаний и неадекватное самопринятие;
- неагрессивные дошкольники отличаются более адекватной самооценкой: адекватный уровень притязаний, самопринятия, низкий уровень эгоцентричности, отсутствие демонстративности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белобрыкина О.А. Влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников / О.А. Белобрыкина // Вопросы психологии. - 2001. - № 4. - С. 31-38.
2. Берковец Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковец. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. - 250 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. - М.: Прогресс, 1986. - 422 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - СПб.: Питер, 2008. - 400 с.
5. Захарова А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. - Минск.: Новое знание, 1993. - 100 с.
6. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. - М.: Политиздат, 1984. - 315 с.
7. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психологический

журнал. - 2003. - №5. - С. 3-18.

8. Смирнова Е.О. Психологические особенности и вариантности детской агрессивности / Г.Р. Хузеева // Вопросы психологии. - 2002. - №1. - С. 17-20.

9. Фурманов И.А. Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. - Минск.: Литера, 1996. - 192 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ВКЛЮЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИИ

Стародубцева Л.С.

Педагогический колледж г. Орск

Сложная, противоречивая обстановка российской действительности в период переустройства приводит к усложнению процессов вхождения человека в изменяющийся социум. Положительный опыт адаптации, приобретаемый человеком в новых условиях, делает его более подготовленным к решению возникающих в социуме личностных проблем.

Переход молодого человека от общеобразовательной подготовки к профессиональной представляет новый этап социального становления личности. Это переломный момент в развитии молодых людей, когда происходит, как точно заметил Б.Г. Ананьев, «смена видов деятельности и существенные личностные преобразования» [1].

Среда адаптации, представленная профессиональными учебными заведениями, претерпевает существенные изменения, суть которых в появлении новых стандартов и программ, вариативности учебных планов, технологий обучения и т.п. Меняется все, но психологически главное для личности студента - это адекватное самоизменение в соответствии с меняющимися требованиями обучения профессии и жизни в целом.

Мотивационная сфера, являясь «ядром» (С.Л. Рубинштейн) становления личности студента и структурообразующим элементом учебно-профессиональной деятельности, детерминирует одновременно освоение социально-психологических и профессиональных характеристик среды.

В определении мотива как побуждения к деятельности, связанного с удовлетворением потребностей субъекта, и мотивации как совокупности побуждений, вызывающих активность организма и определяющих ее направленность [3, с. 91-92], понятия «активность» и «деятельность» фактически употребляются как синонимы.

Мы выступаем против отождествления активности и деятельности и разделяем точку зрения А.Н. Леонтьева [2], который рассматривает

активность как общую категорию, особое свойство живых систем, а деятельность - как специфическую для социальной формы активность. То есть деятельность понимается как обобщенная характеристика человеческой активности, а активность - как высший этап деятельности.

Мы считаем необходимым изучать активность личности как самостоятельную категорию, как черту личности студента, которая проявляется в отношении к деятельности.

Для изучения мотивации учебно-профессиональной деятельности важен вывод Д.Н. Узнадзе [4] о том, что все поведение человека можно свести к двум категориям: 1) экстерогенное, когда человек получает импульс как бы извне; 2) интрогенное, определяемое внутренним импульсом. Именно вторую форму поведения мы особо выделяем в нашем исследовании.

В науке многократно доказано, что эффективность того или иного вида деятельности при прочих равных объективных условиях определяется «мерой собственной активности» субъектов. Соответственно, стоит вопрос: от чего зависит эта мера, за счет чего можно стимулировать данную активность?

Отвечая на этот вопрос, мы полагаем источником интрогенной активности студента его мотивационную включенность в учебную деятельность.

Под мотивационной включенностью студента в учебную деятельность понимается сложное пролонгированное психическое состояние положительного эмоционального напряжения и сосредоточения внимания на предмете учебной деятельности, которое характеризует студента как её субъекта и способствует формированию устойчивого положительного отношения к избранной профессии, принятию её норм и ценностей, развитию социально и профессионально значимых качеств личности, чувства удовлетворенности деятельностью по овладению профессией. В нашем исследовании феномен мотивационной включенности студента в учебную деятельность выступает в качестве фактора адаптации к профессии.

Как всякое психическое состояние, мотивационная включенность студентов в учебную деятельность содержит мотивационно-побудительную, эмоционально-оценочную и активационно-энергетическую составляющие. В содержательном плане они представляют собой «сплав» субъективных психологических характеристик личности студента и определяют «меру» его активности в учебной деятельности.

Мотивационно-побудительный компонент включает в себя осознание

личностной значимости учебной деятельности, принятие и заинтересованность в освоении норм и ценностей будущей профессиональной деятельности, положительное эмоциональное напряжение и сосредоточение внимания на предмете учебной деятельности.

Эмоционально-оценочный компонент содержит адекватную самооценку образа «Я» как субъекта учебной деятельности, положительный прогноз вероятности достижения успеха в учебной деятельности, субъективное состояние уверенности в себе, эмоциональный подъем.

Активационно-энергетический компонент включает потребность в рефлексии «меры» собственной активности в учебной деятельности, сознательно принятое намерение саморазвития социально и профессионально значимых качеств личности, овладение навыками саморегуляции психических состояний, способами и приемами эмоционального усиления интереса к предмету учебной деятельности.

В феномене мотивационной включенности представлен и процессуальный момент - поэтапность формирования и переход от низших уровней к высшим, что позволило считать выделенные компоненты мотивационной включенности студента в учебную деятельность одновременно уровнями её сформированности.

Обоснованы психолого-педагогические условия формирования мотивационной включенности студентов в учебную деятельность:

- формирование мотивационно-смысловой установки на достижение успеха в учебной деятельности;
- развитие эмоционально-ценностного отношения к самореализации в учебной деятельности;
- актуализация субъективной активности по саморазвитию мотивационно-личностного потенциала учебной деятельности;
- формирование направленности личности студента на освоение норм и ценностей будущей профессиональной деятельности, социально и профессионально значимых качеств.

Средствами реализации указанных условий обозначены: применение методов убеждения и внушения в учебно-воспитательном процессе, микропрактикум по овладению самовнушением, цикл занятий по освоению технологии самопознания и самопроектирования, психологическая поддержка (консультирование, коррекционно-развивающая работа, мотивационный тренинг), обучение саморегуляции психических состояний.

На контрольном этапе проводилась оценка формирующего

эксперимента по критерию сформированности мотивационной включенности студентов в учебную деятельность, а также динамики показателей адаптации к профессии студентов педагогического колледжа.

Изменения мотивационной включенности студентов в учебную деятельность, произошедшие в результате эксперимента, зафиксированы у большинства (82%) студентов экспериментальной группы: высокого уровня мотивационной включенности достигли после эксперимента 18% студентов (до эксперимента - 8%), выше среднего - 56% (до эксперимента - 34%), среднего - 26% (до эксперимента - 50%), низкого уровня мотивационной включенности не обнаружено (до эксперимента - 8%).

Указанные позитивные изменения уровня мотивационной включенности привели к изменениям в процессе адаптации к профессии студентов экспериментальной группы. Выявлена положительная динамика распределения студентов по уровням адаптации к профессии (таблица 1).

Таблица 1 - Динамика адаптации к профессии студентов III курса педагогического колледжа

Измеряемые величины	Уровни адаптации к профессии					
	высокий		средний		низкий	
	до	после	до	после	до	после
	эксперимента		эксперимента		эксперимента	
Количество студентов (%)	10	32	74	58	16	10

Позитивные изменения показателей адаптации к профессии заключаются в следующем: положительное отношение к профессии нашло отражение в уменьшении на 10% количества студентов, не планирующих работу по специальности; в появлении ценности «Интересная работа» в системе личностных ценностей у 18% студентов; в некотором увеличении (на 6%) числа студентов, осознающих ценность получаемого образования; в повышении удовлетворенности деятельностью по овладению профессией в среднем на 0,5-0,8 балла (по пятибалльной шкале); в положительной динамике развития (от 1,0 до 12,75 условных единиц) рассматриваемых социально и профессионально значимых качеств (коммуникативные способности, интернальность, самопринятие, принятие других, стремление к доминированию).

Полученные данные подтверждают эффективность эксперимента по формированию мотивационной включенности студентов в учебную деятельность как фактора адаптации к профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. - М., 1977. - 380 с.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А.Н. Леонтьев. - М., 1993. - 236 с.
3. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова. - М.: Педагогика, 1983. - 448 с.
4. Узнадзе Д.И. Психологические исследования / Д.И. Узнадзе. - М.; Воронеж, 1987. - 451 с.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЕ ОТНОШЕНИЕ К НОРМАМ КАК КРИТЕРИЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ

Дудка Е.Г.

Педагогический колледж г. Орск

В современном цивилизованном обществе в своей повседневной жизни и деятельности люди руководствуются множеством различных норм и правил.

Норма (лат.) - это правило, точное предписание [4, с. 28]. Будучи определенным образцом, эталоном, моделью поведения личности, она необходима и в студенческой группе, особенно в современном молодежном социуме, характеризующемся сложностью и многообразием социальных связей и отношений.

Групповые нормы (от лат. norma - руководящее начало, точное предписание, образец) - исторически сложившиеся или установленные стандарты поведения и деятельности, соблюдение которых выступает для индивида и группы необходимым условием их включения в определенное социальное целое. Именно в нормах фиксируются критерии функционирования группы как целостного образования [8, с. 54].

Изучая сущностную характеристику групповых норм, мы определили, что «в групповых нормах фиксируются основные моменты, регулирующие социально-психологические процессы в группе, отношения людей, их права и обязанности, возможные вариации внутригруппового поведения и допустимые пределы санкций, применяемых по отношению к лицам, чье поведение заметно отклоняется от норм» [1, с. 75].

В «Психологическом словаре» под редакцией В. Давыдова,

А. Запорожца, Б. Ломова групповые нормы определяются как «принятые и ожидаемые от членов группы формы поведения», а в более абстрактном смысле слова групповые нормы - это то, «что, по мнению членов группы, должно быть сделано или не сделано в данной ситуации» [5, с. 140]. По А.Л. Свенцицкому «... социальные нормы любых групп выражаются в соответствующих правилах и выступают: а) как средство ориентации поведения каждой личности в той или иной ситуации; б) как средство социального контроля за их поведением со стороны данной общности людей» [7, с. 231].

Акцент на отражение всей системы коллективных отношений в групповых нормах делает А.А. Русалинова. Автор отмечает, что «в групповых нормах отражается отношение к труду, его целям и задачам, возникающим в процессе их реализации; к руководителю и способам его взаимодействия с коллективом; к отдельным членам коллектива» [6, с. 12]. Значение групповых норм в возникновении оценки и ожиданий, носящих общественное мнение, отмечает В. Фридрих. По его мнению, групповыми нормами являются господствующие в группе взгляды, оценки и требования, предъявляемые к поведению. Групповые нормы в различных группах могут значительно отличаться друг от друга [9].

Обобщая все сказанное выше, отмечаем, что под групповыми нормами отечественные психологи понимают такие правила или модели поведения, которые определяют границы должного, допустимого и недопустимого поведения в рамках определённой ситуации; связаны с целями и задачами группы; имеют в рамках групп всеобщий характер; в ряде случаев противоречат официальным правилам; формируются на основе общественного мнения; отражают систему социальных установок членов группы и сами отражаются в них. Многообразие групповых норм и факторов, детерминирующих их, позволяет выделить общие методологические принципы действенности норм в малых группах:

1. Социальные нормы группового поведения есть продукт социального взаимодействия людей, объединённых общими интересами.

2. Как правило, группа устанавливает не весь спектр норм для какой-либо конкретной ситуации, а лишь те, которые имеют для всех членов группы особую значимость.

3. Нормативное поведение может либо быть предписано члену группы в виде роли (например, лидера), либо выступать в качестве ролевого стандарта поведения, общего для членов группы.

4. Социальные нормы могут дифференцироваться по степени принятия их членами группы: одобряемые всеми, частью и т.д.

5. Социальные нормы в группах могут иметь различные континуумы

отклонений и соответственно диапазоны санкций за девиантное поведение.

6. Уровнем признания групповых норм всеми членами группы в значительной степени определяется характер групповой сплоченности [10, с. 32].

Преломляя понятие групповых норм на студенческую группу, отмечаем, что нормы студенческой группы - это правила, которым должно подчиняться поведение каждого студента как члена группы, чтобы их совместная деятельность была возможна.

Следовательно, нормы в студенческой группе выполняют жизненно важные для группы функции: обеспечивают единообразие поведения и способствуют координации деятельности; направляют, регулируют, контролируют и оценивают поведение членов группы; выполняют функции интеграции, упорядочения и сохранения стабильности в студенческой группе; обеспечивают предсказуемость поведения членов группы; избавляют человека от тревоги и неопределенности; создают индивидуальное лицо каждой студенческой группы.

Обычно нормы формируются по мере того, как члены группы приходят к пониманию поведения, необходимого для успеха группы. Конечно, какие-либо чрезвычайные события могут ускорить этот процесс и привести к форсированному образованию новых норм. Анализ многообразия групповых норм, порожденных системами официальных и неофициальных отношений, ролевых предписаний и т.д., проведенный рядом авторов, позволяет дать следующую общую характеристику функционирования норм в малой группе.

Во-первых, нормы есть продукты социального взаимодействия, возникающие в процессе жизнедеятельности группы, а также вводимые в неё более крупной социальной общностью (например, организацией).

Во-вторых, группа не устанавливает нормы для каждой возможной ситуации; нормы формируются лишь относительно действий и ситуаций, имеющих некоторую значимость для группы.

В-третьих, нормы могут прилагаться к ситуации в целом, безотносительно к отдельным участвующим в ней членам группы и реализуемым ими ролям, а могут регламентировать реализацию той или иной роли в разных ситуациях.

В-четвертых, нормы различаются по степени принятия их группой: некоторые нормы одобряются почти всеми её членами, тогда как другие находят поддержку лишь у незначительного меньшинства, а иные не одобряются вовсе.

В-пятых, нормы различаются также по степени и широте допускаемой

ими девиантности и соответствующему её диапазону применяемых санкций - механизмов, посредством которых группа «возвращает» своего члена на путь соблюдения норм [2, с. 55].

Традиционно выделяют следующие виды санкций: негативные и позитивные, формальные и неформальные. Негативные санкции направлены против человека, отступившего от социальных норм. Позитивные санкции направлены на поддержку и одобрение человека, который следует данным нормам. Формальные санкции налагаются официальным, общественным или государственным органом или их представителем. Неформальные предполагают обычно реакцию членов группы, друзей, сослуживцев, родственников, знакомых и т.д. Исследование санкций имеет смысл лишь при условии анализа конкретных групп, так как содержание санкций соотносено с содержанием норм, а последние обусловлены свойствами группы.

Исследование взаимодействия индивида и малой группы связано, с одной стороны, с изучением группового давления, т.е. совокупности явлений, обусловленных теми воздействиями, влияниями, которые оказывает малая группа на протекание психических процессов, установки и поведение индивида, а с другой стороны, с изучением закономерностей влияния индивида на групповые психологические явления и групповое поведение, т.е. с изучением феномена лидерства. Первые экспериментальные исследования в этой области были посвящены изучению влияния присутствия группы и группового взаимодействия на протекание психических процессов индивида и его поведение (Н. Трипплетт, В. Меде, Ф. Олпорт, В.М. Бехтерев). Результатом этих и других исследований было открытие эффектов социальной фасилитации (от англ. *Facility* - облегчение) - улучшения индивидуальных результатов деятельности в присутствии других людей и социальной ингибиции (от лат. *Inhibere* - сдерживать, останавливать) - ухудшения этих результатов. Последующие исследования (Р. Зайонс) позволили сделать вывод о том, что присутствие группы усиливает «доминирующую», т.е. наиболее вероятную для данного индивида реакцию.

Обобщение результатов этих исследований позволило Н.Н. Обозову сделать следующие выводы: в условиях присутствия других лиц у индивидов снижаются чувствительность, объем и концентрация внимания, точность выполнения простых арифметических действий, генерирование оригинальных идей. Повышаются сила мышечного напряжения, продуктивность внимания, показатели долговременной памяти - т.е. скоростные (временные) характеристики психической деятельности [3, с. 79]. Изучая влияние личных характеристик индивидов

на поведение и прогнозируемые действия группы, организационная психология считает, что личностные характеристики одного из членов группы не могут быть предиктором ее поведения. Эффект характеристик отдельной личности невелик, однако сумма схожих характеристик является едва ли не решающим фактором групповой деятельности.

Таким образом, для психолога одним из первостепенных критериев, диагностически раскрывающих характер межличностных отношений в студенческой группе и уровень ее социально-психологического развития, являются такие показатели, как содержательно-оценочное отношение членов сообщества к тем нормам, которые определяют характер, интенсивность и направленность жизнедеятельности группы, степень готовности отстаивать необходимость следовать этим нормам и не нарушать их. Без учета подобного социально-психологического параметра внутригрупповой жизни психолог оказывается не в силах ни нарисовать адекватный реальности социально-психологический портрет конкретной общности, ни действительно воздействовать как на личностное развитие отдельных членов группы, так и на протекание процесса группообразования сообщества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. - М.: Политиздат, 1985. - 431 с.
2. Кричевский Р.Л. Социальная психология малой группы: учеб. пособие для вузов / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. - М.: Аспект Пресс, 2001. - 318 с.
3. Обозов Н.И. Психология межличностных отношений / Н.И. Обозов. - Киев, 1990. - 192 с.
4. Общая теория права и государства: учеб. / под ред. В.В. Лазарева. - М.: Юрист, 2001. - 520 с.
5. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова. - М.: Педагогика, 1983. - 448 с.
6. Русалинова А.А. Взаимоотношения в производственном коллективе и их совершенствование / А.А. Русалинова. - Л., 1977.
7. Свенцицкий А.Л. Социальная психология / А.Л. Свенцицкий. - М, 2003.
8. Тощенко Ж.Т. Социология. Общий курс. - М.: Прометей, 2001. - 384 с.
9. Фридрих В. Процесс социального исследования / В. Фридрих, В. Хенниг. - М., 1975. - 225 с.
10. Харчева В.Г. Основы социологии: учеб. для студ. сред. спец. учеб. заведений / В.Г. Харчева. - М.: Логос, 2000. - 302 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В ОСОБОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Арон И.С.

Сегодня, когда современное общество характеризуется растущей потребностью в индивидуальном, личностно-ориентированном подходе к ребёнку, его развитию, особую актуальность имеют субъективный и индивидуальный аспекты социальной ситуации развития, которые выделял Л.С. Выготский и подчеркивают О.А. Карабанова, В.Т. Кудрявцев, К.Н. Поливанова, В.И. Слободчиков, Т.В. Снегирева и др.

Примером тенденций индивидуализации, субъективизации и интеграции в изучении проблемы социальной ситуации развития могут служить исследования формирования личности в особой социальной ситуации развития.

Понятие «особая социальная ситуация развития», с одной стороны, применяется давно, с момента начала изучения обозначенной проблемы для того, чтобы выделить типичные для конкретного возраста характеристики социальной ситуации развития (пример – в подростковом возрасте формируется особая, характерная для данного возраста, социальная ситуация развития).

С другой стороны, анализируемое понятие может применяться и для описания индивидуальной специфики социальной ситуации развития, обусловленной воздействием различных факторов, определяющих формирование личности: благоприятных и неблагоприятных. Так, особая социальная ситуация развития складывается у детей, страдающих хроническими и тяжёлыми заболеваниями, детей, оставшихся без попечения родителей, трудновоспитуемых детей, у детей, находящихся в специализированных учреждениях (интернатах, колониях). Особенности социальной ситуации развития обуславливаются также гендерными и индивидуальными различиями детей.

Особая социальная ситуация развития влияет на формирование личности, в том числе на формирование психологической готовности к профессиональному самоопределению.

Проблема формирования психологической готовности к профессиональному самоопределению в особой социальной ситуации развития ещё недостаточно разработана в теоретическом и методологическом плане. Представленные в литературе исследования носят в основном практический характер и направлены на изучение отдельных аспектов проблемы.

В настоящее время исследования психологической готовности к профессиональному самоопределению в особой социальной ситуации

развития представлены преимущественно работами по изучению профессионального самоопределения детей, оставшихся без попечения родителей, а также особенностей профессионального самоопределения, обусловленных гендером. Большое количество «особых социальных ситуаций развития» в контексте формирования профессионального самоопределения остаются не изученными, в том числе не изучены проблемы профессионального самоопределения трудновоспитуемых детей, детей, страдающих хроническими заболеваниями, детей из многодетных семей, одарённых детей и др.

Мы провели сравнительные исследования психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков и старшеклассников, находящихся в различных особых социальных ситуациях развития, а именно - в особой социальной ситуации развития, обусловленной гендером; одарённых детей; детей, оставшихся без попечения родителей; трудновоспитуемых и осуждённых подростков и старшеклассников.

Также изучили психологические особенности детей разного возраста, влияющие на формирование психологической готовности к профессиональному самоопределению: дошкольников, младших школьников, подростков, старшеклассников.

Исследования выявили сходства и различия в содержании психологической готовности к профессиональному самоопределению детей, находящихся в особых ситуациях развития, обусловленных возрастными, половыми, индивидуальными особенностями.

Дальнейшие исследования проблемы позволяют выявить систему психологических детерминант успешности профессионального самоопределения в особой социальной ситуации развития, сформулировать концептуальные подходы к организации работы по формированию психологической готовности к профессиональному самоопределению в особой социальной ситуации развития, а также разработать конкретные адресные программы формирования психологической готовности к профессиональному самоопределению с учётом общих закономерностей психического развития и индивидуальных особенностей детей, личность которых формируется в особой социальной ситуации развития.

ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ – ПУТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САООПРЕДЕЛЕНИЮ

Абдрахманова З.Р.

В последние годы развитие высшей школы во многом определяется уровнем и качеством приема студентов для обучения в вузе. Успешность приема, с одной стороны, зависит от профессионального самоопределения школьников, т.е., активности самого молодого человека в выборе профессии по склонностям, а с другой стороны, от профориентационной деятельности учебного заведения. Выбирая профессию, молодой человек принимает решение относительно направленности специального профессионального образования и вступления во взрослую жизнь в качестве работника и профессионала. Успешность профессионального самоопределения школьника и последующего обучения в вузе во многом обусловлена разумным выбором профессии, именно по внутренним причинам, т.е. в соответствии со своими интересами, склонностями и способностями, по своему призванию. Выбор профессии не совпадает с процессом самоопределения в тех случаях, если молодой человек выбирает профессию случайно, например, по факту близости вуза к месту жительства, общественной моде на данную профессию, по знакомству и прочее. Такой выбор снижает мотивацию к учению и уровень успеваемости в процессе обучения после поступления в вуз.

По данным исследований, проведенных профсоюзами, большинство школьников ориентируются в настоящее время на профессии, которые общепринято считать высокооплачиваемыми - юрист, экономист, менеджер и т.д., совершенно не учитывая сложившиеся особенности спроса на эти специальности. Например, в РМЭ сложилась структурная безработица. Многие выпускники считающихся престижными юридических и экономических факультетов вузов состоят на учете как безработные или работают за низкую заработную плату, в то время как большинство предприятий республики испытывает серьезную нехватку высококвалифицированной рабочей силы и специалистов технических специальностей. Такая тенденция характерна и для других регионов (Санкт-Петербург – сварщики). По данным тех же исследований профсоюзов, школа оказывает помощь в выборе профессии всего лишь 2% ее выпускников. В связи с фактическим отсутствием системы профориентации в средней школе можно прогнозировать в будущем серьезный дефицит кадров по разным специальностям при сохранении высокого уровня безработицы. И, с другой стороны, требует развития профориентации в самом вузе.

Существенную помощь в профессиональном самоопределении довузовской молодежи играет психологическая служба Центра довузовской подготовки МарГТУ. Применение современных психодиагностических методик (в частности методики «Ориентир») позволяет определить интересы и способности школьников к различным видам деятельности и соотнести их с востребованностью профессий на рынке труда, как бы соединить три взаимосвязанных фактора выбора профессии: «что я могу», «что я хочу» и «что надо на рынке труда». Центр знакомит школьников с новыми профессиями технического и гуманитарного профиля и теми специальностями и направлениями подготовки, которые существуют в МарГТУ.

Разумный выбор профессии по способностям и интересам важен для самого молодого человека. Ведь сам по себе диплом специалиста или бакалавра еще не служит залогом его успешной карьеры. Карьера, как и сама учеба, бывает успешной только в том случае, если она соответствует призванию - способностям и интересам человека. Необходимо объяснять молодым людям (и их родителям), что было бы полезно задуматься, какая деятельность им по душе, что вызывает интерес, что они ценят. Мы говорим им: «Подумайте о том, как Вам нравится работать: в одиночку или в группе, строго в регламентированных рамках или вам по душе самостоятельно планировать и организовывать свою работу, какая зарплата и какой общественный статус будут приемлемыми для Вас, что Вам легко удастся, за что Вас хвалили или ругали». Одни люди стремятся работать в крупных организациях, другие в небольших компаниях и т.д. Технологический прогресс ведет не только к отмиранию некоторых профессий, он в корне изменяет характер труда. По мере механизации труда промышленное производство становится все более специализированным. Почти во всех сферах деятельности от работников требуется постоянное совершенствование профессиональных навыков. По оценкам специалистов, в ближайшие несколько лет на более чем 75% всех существующих в настоящее время рабочих мест от человека потребуются умение в той или иной степени взаимодействовать с компьютером (компьютерная грамотность). С дальнейшим развитием технологий перед людьми наверняка встанут и другие проблемы, например, уже сейчас многие профессии требуют знания иностранных языков и т.д.

Далее, если абитуриент уверен, что специальность, на которой он остановил свой выбор, просуществует хотя бы несколько лет, то следует узнать о требованиях, которые предъявляются к работнику этой сферы деятельности, и об условиях его труда. Нужно выяснить, какие умения и

практические навыки необходимы для данной работы. Некоторые специальности требуют хорошего зрения, острого слуха или физической силы, для работы в других необходима специальная подготовка, для некоторых - и то, и другое. Так, авиадиспетчеры и менеджеры обычно проходят длительную стажировку. Убедившись в том, что умения и подготовка соответствуют предъявляемым требованиям, вы можете начать выяснять, каковы условия труда специалистов выбранной Вами сферы деятельности. Очень важно узнать, придется ли работать в помещении или вовне, в отдельном кабинете или в общей комнате. Некоторые профессии требуют письменной работы, другие – работы по вечерам, а третьи потребуют способности работать ежедневно по двадцать четыре часа в сутки. Все это необходимо учитывать при выборе профессии.

По результатам профдиагностического обследования 400 учащихся 9-11 классов школ РМЭ в 2009-2010 гг., на выбор профессии влияют следующие факторы: во-первых, способности и призвание (65,3%), на втором месте - советы взрослых - родителей, учителей (48%), высокая зарплата (44%), возможность трудоустройства (26%).

При этом следует отметить, что в 2007 году на первом месте были советы взрослых, т.е. внешние, а не внутренние факторы выбора. Учащиеся стали более вдумчиво выбирать будущую профессию, лучше ориентироваться в мире профессий. Внутренние мотивы преобладают в сельских школах (63,9%), самые высокие показатели отмечены в Сернурской школе № 2 - 71,4% учащихся стремятся к выбору профессии по способностям и призванию.

Учащихся привлекают такие виды деятельности, как управление (55,5%), обслуживание (25%), контроль (21%), производство (13%). Были выявлены следующие предпочтения учащихся по типу профессий: в системе «человек-человек», т.е. работа с людьми (управление, образование, социальное обслуживание) -33%; на втором месте система «человек-техника», профессии, связанные с техническими устройствами, строительством, составляют 18%; «человек-знаковая система», связанные с обработкой информации, (экономисты, программисты) - составляют 16%; «человек-природа», направленные на растительные формы и живые организмы - 11%; «человек-художественный образ», профессии, связанные с творчеством, дизайн - 16%.

При этом наблюдаются отличия в показателях учащихся городских и сельских школ. Так, в городских школах, как и в сельских, на первом месте система «человек-человек», т.е. социальные и управленческие специальности, а вот на втором месте в городских школах - профессии

типа «художественный образ», а в сельских - типа «человек-техника», т.е. технические специальности, и только на третьем месте в сельских школах профессии типа «человек-природа», а в городских - «знаковая система» - информатика и программирование. Нужно проводить соответствующую профориентационную работу в школах, чтобы в городе молодежь больше была ориентирована на производство, а в сельской местности - на природу, а не только на управление.

В целом, практика профдиагностики, проводимые исследования дают представление о профессиональных предпочтениях учащихся, о мотивах выбора профессии и учебного заведения, что может быть учтено при планировании учебно-воспитательного процесса в школах и университете и способствовать успешности обучения и профессиональной деятельности выпускников.

МЕСТО САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Швецова Г.М.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

В современных условиях информационного общества, организации единого образовательного пространства, перехода к многоуровневой системе профессионального образования возрастает роль самостоятельной учебной и учебно-исследовательской работы. Основной багаж знаний, навыков и умений студенты должны получить под руководством преподавателя. В процессе систематической самостоятельной работы развиваются способности, умение сопоставлять, сравнивать, оценивать, осмысливать события, факты, решать профессиональные задачи на основе изучения приобретенных теоретических и практических материалов и практики.

Самостоятельная работа - важнейшее условие успешного обучения в вузе. Она рассматривается стандартами, учебным планом, рабочими программами учебных дисциплин как равноправная форма учебных занятий наряду с аудиторными формами: лекцией, семинаром, экзаменом, зачетом. Стандарты второго поколения предусматривали в основном равное количество времени на аудиторную и самостоятельную работу по дисциплине: недельная нагрузка, составляющая 54 часа в неделю, в основном делилась на две равные части - 27 часов аудиторной и 27 часов самостоятельной работы. Однако имелись исключения. Так, специальность 030501 «Юриспруденция» предусматривала 31 час

аудиторной работы в неделю и 23 часа на самостоятельную работу; специальность 030301 «Психология» - 32 часа аудиторной и 22 часа самостоятельной работы. Стандарты третьего поколения самостоятельной работе уделяют еще более пристальное внимание. Эффективность работы аудиторной во многом зависит от того, как студенты реализуют в ходе аудиторной учебной деятельности результаты работы самостоятельной.

Самостоятельная работа предполагает самообразование, самовоспитание, самореализацию, осуществляемые в интересах повышения формируемых профессиональных компетенций. С этой целью в вузе реализуются две программы учебных дисциплин - «Теория и методика самоорганизации студента» и «Теория и методика научно-исследовательской работы».

Прежде чем приступать к системному изучению учебной программы, студент должен научиться работать самостоятельно. Важную роль здесь играют дисциплины «Введение в специальность» и «Теория и методика самостоятельной работы студента», а также соответствующие кураторские тематические часы. В рамках читаемых дисциплин студент в течение первых месяцев обучения в вузе овладевает соответствующей методикой и техникой самостоятельной учебной и учебно-исследовательской деятельности, знакомится с библиотечным фондом, каталогами, электронными ресурсами, требованиями, а также профессиограммой выпускника.

На втором курсе студенты знакомятся с более высоким уровнем самостоятельной работы, изучая дисциплину «Теория и методика научно-исследовательской работы». В ходе её изучения они учатся определять предмет и объект, ставить цели и задачи научного исследования, правильно оформлять список литературы, работать с источниками. Все это поможет им как в учебно-исследовательской, так и в научно-исследовательской самостоятельной работе.

Грамотное овладение самостоятельной работой сегодня - залог успешности студента в будущем, так как тем самым он создает себе базу для непрерывного образования, повышения квалификации, мобильности и в результате - конкурентоспособности.

ПСИХОИММУНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСКОРЕННОГО СТАРЕНИЯ ПРИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОМ СТРЕССОВОМ РАССТРОЙСТВЕ

Царегородцева С.А.

В современном мире все чаще встречаются экстремальные ситуации, связанные с воздействием на организм длительного эмоционального стресса. Среди таких ситуаций особое место занимают социальные катастрофы, к которым, в частности, можно отнести военные локальные конфликты, сопровождающиеся ведением активных боевых действий. Именно с изучения последствий военных конфликтов начались исследования посттравматических стрессовых расстройств (ПТСР). Длительные психоэмоциональные стрессы приводят к истощению компенсаторных возможностей всех систем организма, в том числе и иммунной, а также к нарастанию эмоционально-волевого регресса психической деятельности. Все это является причиной феномена ускоренного старения трудоспособного населения, пережившего психоэмоциональный стресс, что препятствует дальнейшей реализации человека в обществе [1]. В настоящее время особенности взаимосвязи психических отклонений с иммунным статусом лиц, страдающих посттравматическим стрессовым расстройством, остаются недостаточно изученными. В связи с этим целью настоящего исследования явилось изучение особенностей функционирования иммунной системы и психоэмоционального статуса у участников боевых действий, страдающих ПТСР.

Материалы и методы исследования

Иммунологическое исследование крови проведено у 72 мужчин, переживших психоэмоциональный стресс во время участия в локальных боевых действиях на Северном Кавказе и страдающих ПТСР. Срок службы в условиях боевых операций у обследуемого контингента составил от 4 до 15 месяцев. Первую группу (19 человек) составили лица в возрасте от 22 до 32 лет, страдающие ПТСР и перенесшие боевую психотравму более 5 лет назад к моменту обращения. Вторую группу (20 человек) составили лица в возрасте от 28 до 44 лет, страдающие ПТСР и пережившие период боевого стрессового воздействия менее 5 лет назад к моменту обращения в Центр госпиталя. Группу сравнения составили условно здоровые лица аналогичного возраста и пола – 26 доноров Республиканской станции переливания крови и 27 человек пожилых людей (60-70 лет), не имеющих на момент исследования острых и хронических заболеваний, признаков ПТСР и психических нарушений.

Исследование иммунного статуса проводили с помощью

иммунологических тестов первого и второго уровней, характеризующих состояние количественных и функциональных параметров Т и В звеньев иммунитета, фагоцитарной деятельности нейтрофилов периферической крови, содержание сывороточных иммуноглобулинов (IgG, IgA, IgM), циркулирующих иммунных комплексов, лизоцимной и комплементарной активности крови [2]. Диагностика ПТСР проводилась с использованием опросника И.О. Котенова. Для оценки психоэмоционального статуса использовались модифицированный тест Люшера, опросник Спилберга; шкала астенического состояния (ШАС) Л.Д. Малковой, адаптированная Т.Г. Чертовой, и шкала сниженного настроения - субдепрессии (ШСНС), основанная на опроснике В. Зунга и адаптированная Т.Н. Балашовой. Для статистической обработки результатов исследования использовались современные математические методы анализа полученных данных, реализованные в стандартных пакетах ANALYSIS, Microsoft Excel 7.0, Statistica 6,0 for Windows (Winstat версия 5.11).

Результаты исследований

При изучении состояния иммунитета у военнослужащих, участников боевых действий на Северном Кавказе с диагнозом ПТСР, установлено некоторое снижение общего количества лейкоцитов, относительное и абсолютное количество Тфр и Тфч лимфоцитов в периферической крови по сравнению с донорами того же возраста. Тогда как абсолютное и относительное количество нейтрофилов и лимфоцитов, а также общих Т-лимфоцитов существенно не отличалось от аналогичных значений у доноров (табл.1). Результаты спонтанного теста с нитросиним тетразолием показали незначительное снижение активации внутриклеточных антибактериальных систем фагоцитов у участников боевых действий второй Чеченской компании, однако, эти различия не являлись достоверными. В то же время, при оценке функционального резерва кислородзависимого механизма бактерицидности фагоцитов в стимулированном варианте НСТ-теста выявлены достоверные различия между исследуемыми группами: у участников боевых действий как первой, так и второй групп средняя величина стимулированного НСТ-теста оказалась ниже показателей доноров и приблизилась к аналогичным результатам у пожилых людей.

При оценке гуморального иммунитета также обнаружено снижение концентрации иммуноглобулинов класса А у участников боевых действий. Наблюдалась также тенденция к снижению концентрации иммуноглобулинов М у участников боевых действий и изменения в содержании циркулирующих иммунных комплексов (ЦИК). Наиболее сниженным этот показатель оказался у участников второй группы.

Таблица 1 - Показатели иммунитета в исследуемых группах

Показатели иммунитета		Группы обследованных			
		Доноры n=26	1-я группа, n=19	2-я группа, n=20	Пожилые люди n=27
Лейкоциты *10 ⁹ /л		6.13±0.29	5.32±0.6	5.29±0.35	6.40±0.47
Нейтрофилы	%	63.69±1.92	60.40±2.13	61.85±2.1	62.20±2.33
	абс., мкл	3988.5± 199.6	3713.58± 399.8	3101.68± 296.2	3850.5± 368.7
Лимфоциты	%	28.73±1.93	33.53±2.13	31.81±2.04	31.60±2.34
	абс., мкл	1801.46± 125.70	2018.26± 212.9	1766.58± 120.50	1887.10± 224.70
Т-лф, %		58.30±1.44	55.16±1.35	57.25±1.74	56.10±2.81
Т-лф, абс, мкл		1334.80± 154.80	1191.01± 159.47	1038.12± 90.38	1026.70± 79.80
Тфр-лф, %		52.38±2.13	43.90± 1.87*	43.95± 2.27*	45.94± 1.63*
Тфч-лф, %		7.96±1.34	6.00±1.11	13.60± 1.12*	12.7± 1.02*
ИРИ		19.13±4.47	18.90±4.28	3.74±0.42*	4.50±0.46*
Ig, г/л	М	1.57±0.17	1.44±0.20	1.32±0.11	1.17±0.07
	G	11.9±0.53	10.67±0.97	12.61±0.83	9.48±0.78*
	A	2.65±0.19	1.68±0.17*	2.04±0.19*	1.84±0.09*
ФА, %		85.80±1.44	84.50±2.06	84.80±1.31	82.60±2.52
ФЧ, у.е.		5.35±0.37	4.33±0.24*	4.68±0.60	4.10±0.60*
НСТ-тест, %	СП	10.84±1.4	10.80±1.60	8.85±2.40	13.00±2.10
	СТ	35.62±2.83	29.26±1.64	20.05±1.20	24.02±2.82
СН50, у.е.		35.79± 02.90	53.25±2.60	31.00±3.2-	40.00±3.6-
Лизоцим, мкг/мл		3.77±0.32	3.17±0.56	3.68±0.53	4.20±0.41
ЦИК, у.е.		63.40±5.46	40.16±	37.43±	78.40±6.24

		5.50**	4.6**	
--	--	--------	-------	--

Примечание:*,** - $p<0.05$; $p<0.01$ ±

В таблице 2 отражено состояние психоэмоционального фона у участников боевых действий.

Таблица 2 - Показатели психоэмоционального фона в исследуемых группах

показатели	Группы обследованных		
	1-я группа, n=19	2-я группа, n=20	норма
тревога ситуат.,баллы	37.15±2.32	39.05±2.17	30-45
тревога личн.,баллы	36.05±2.54	39.95±2.29	30-45
эмоциональная устойчивость,баллы.	1.74±0.15	1.95±1.17	1.5-2
астенич. сост.(ШАС),баллы	83.45±2.40**	56.05±3.19	30-50
снижен. субдепрес.сост.(ШСНС),ба ллы	62.10±1.18**	55.11±1.30	45-50

Примечание: *,** - при $p<0.05$; $p<0.01$

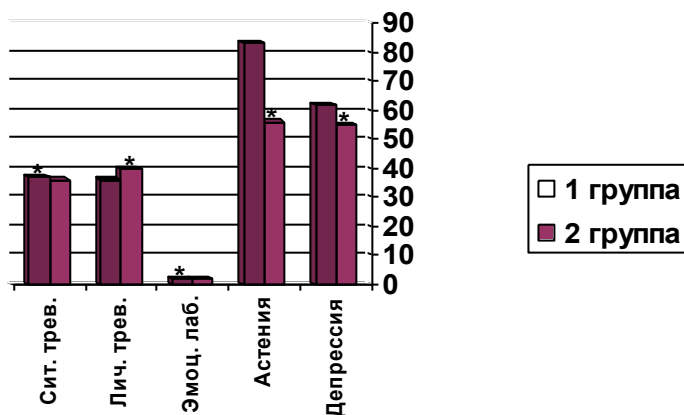


Рисунок 2. Сравнительная характеристика максимальной выраженности психоэмоциональных признаков в исследуемых группах (в % случаев)
 * - $p < 0,05$ по сравнению с показателями нормы.

При исследовании уровня тревожности (ситуационной и личностной) и эмоциональной устойчивости значимых различий между группами не наблюдалось. Обнаружено сходство выраженности клинических признаков «истощения» по уровню эмоциональной лабильности, где также не выявлено значимых различий ($p > 0,05$). В данных группах преобладает низкий уровень эмоциональной лабильности. Относительно низкий уровень эмоциональной лабильности у ветеранов боевых действий следует интерпретировать как проявление эмоциональной притупленности. Низкий уровень эмоциональной лабильности у пожилых означает «эмоциональное оскудение». Следовательно, у пациентов развивается так называемый феномен «эмоциональной анестезии», что, вероятно, ускоряет темпы возрастных изменений. Оценивая уровень сниженного настроения по шкале ШСНС, мы видим различия. У участников боевых действий 2-й группы наблюдается незначительное снижение настроения, а у участников 1-й группы - отчетливо выраженное снижение настроения. При оценке уровня астении по шкале ШАС также выявлены достоверные различия. Так, в группе участников боевых действий 2-й группы наблюдается слабый

уровень астении по сравнению с группой участников 1-й группы. Таким образом, при исследовании эмоционально-личностной сферы и уровня тревожности у участников 1-й группы наблюдаются признаки истощения психических функций. Более высокий уровень тревожности, наблюдаемый у обследованных, оказывает негативное влияние на состояние адаптационного потенциала и темп истощения функциональных резервов организма с последующим формированием психосоматических расстройств. Высокий уровень астении по шкале ШАС (больше 76 баллов) в исследуемой группе выявлен в 70,5% случаев. При исследовании фона настроения по шкале ШНС отмечена также сходная тенденция стойкого его снижения (в 55,5% случаев), что подтверждает формирование расстройств адаптации с депрессивной симптоматикой у лиц, страдающих ПТСР. В группе пациентов со свежей психотравмой (участников боевых действий 2-й группы) выявляется незначительное снижение настроения и слабый уровень астенизации, с отсроченной психотравмой. Таким образом, гиперактивация в группе участников боевых действий 2-й группы сменяется синдромом «истощения» у участников первой группы. Это значит, что на отдаленных этапах формирования ПТСР идет истощение психоэмоциональной сферы. Проведенные нами исследования выявили определенную корреляцию между состоянием иммунной системы и психоэмоционального фона. Длительный эмоциональный стресс подавляет иммунную систему, вызывает разбалансирование отдельных ее звеньев [3,4]. При проведении кластерного анализа мы обнаружили, что по ряду признаков (иммунологических и психоэмоциональных) участники боевых действий и пожилые люди имеют сходные параметры и отличаются от доноров.

Выводы

1. Иммунный статус участников боевых действий с посттравматическими стрессовыми расстройствами характеризуется угнетением как специфических иммунных реакций, так и неспецифической резистентности организма, что проявляется в снижении количества регуляторных Т-лимфоцитов в крови, концентрации сывороточных иммуноглобулинов А, циркулирующих иммунных комплексов, а также угнетением фагоцитарной деятельности нейтрофилов крови.

2. Процессы, происходящие в иммунной системе у лиц с посттравматическими стрессовыми расстройствами в возрасте 33-45 лет, сходны с теми, которые имеют место у пожилых людей 60-70 лет.

3. Выявленные изменения в иммунной системе у участников боевых действий не соответствуют возрасту, наряду с психоэмоциональными

нарушениями могут свидетельствовать о проявлении ускоренного старения у данной группы обследуемых.

4. Полученные результаты указывают на необходимость проведения диагностических и лечебно-профилактических мероприятий, направленных на устранение посттравматического стрессового расстройства на раннем этапе его развития, когда в психической и иммунной сферах функциональные резервы еще не истощены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калинин Е.Г. Теория стресса. Стресс и дистресс / Е.Г. Калинин // Иммунная система в естественном отборе: сб. статей. - 2003. - № 17. - 35 с.
2. Венедиктова Н.И. Динамика иммунного статуса на протяжении жизни / Венедиктова В.И. // Иммунная система в естественном отборе: сб. статей. - 2003. - № 15. - 70 с.
3. Столпникова В.Н., Косова И.П. Изменения показателей клеточного и гуморального иммунитета при старении / В.Н. Столпникова [и др.]. - М.: Российский НИИ Геронтологии Минздрава РФ, 2005.
4. Arosa F.A. Interactions between heterochronic cells in type hypersensitivity / F.A. Arosa // Immunol Cell Biol. - 2002. - № 80(1). P. 1-13.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Евдокимов Д.А., Загайнов И.А.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Изменчивость современного социального пространства задает новые перспективы в реализации личности, одновременно требуя от нее высокой активности. Чтобы достичь поставленных перед собой социальных, профессиональных, творческих и других целей, чтобы быть успешным, а иногда просто для того, чтобы выжить, современный человек должен уметь быстро адаптироваться к условиям находящегося в постоянной динамике социального мира, обладать хорошо сформированной субъектной позицией и творческими способностями. Но стать активным и креативным в один момент невозможно, поэтому важным становится поиск таких психологических подходов, которые бы позволили изучать личность как систему, способную не только к адаптации, но и к активному преобразованию действительности, к саморазвитию и самораскрытию в различных сферах своего взаимодействия с миром (Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, С.Л. Рубинштейн, З.И. Рябикина и др.).

Проблема изучения личностных особенностей, способствующих

успешной адаптации и самореализации личности, приобретает особое звучание и актуальность для подростков. Так, с одной стороны, формирование собственной активной и ответственной позиции является для подростка важнейшей задачей возраста, а с другой - за ним еще закреплён социальный статус «ребенка», ограничивающий проявление самостоятельности [4].

Отметим, что подростковый возраст в большинстве отечественных (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин) и зарубежных (Ш. Бюлер, К. Левин, Ж. Пиаже, Ст. Холл, Э. Шпрангер, Э. Эриксон) психологических подходов и теорий рассматривается как противоречивый и критический этап развития личности, а личностные особенности, связанные с ответственностью, рефлексивностью, целостностью Я-концепции - как важные качества, закладывающиеся в подростковом возрасте (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Е.И. Исаев, Д.И. Фельдштейн, В.Л. Хайкин, Э. Эриксон) [2].

Исследователи фокусируют свое внимание и на других важнейших проблемах и особенностях развития личности подростка. Анализируется специфика взаимосвязи личностных особенностей и когнитивного развития (Н.И. Конакова, 2002); особенности волевой регуляции (М.А. Басин, 2006) и особенности мотивации подростков (Т.Ю. Федотова, 2005); проблемы агрессивности и одиночества (Н.А. Васильченко, 2005; Е.Е. Рогова, 2005). Большой интерес исследователей вызывают вопросы, связанные с отражением личностных особенностей подростков в реальном межличностном и социальном поведении. Здесь изучаются как общие закономерности поведения подростков в конфликтах (Т.В. Золотова, 2005; О.В. Демьянович, 2006), так и поведение подростков в конкретных ситуациях социального взаимодействия с родителями, учителями, друзьями (Е.А. Грищук, 2006; С.А. Романов, 2006; Э.Р. Баянова, 2006).

Широко изучаются ценности, семейные, профессиональные и в целом жизненные планы подростков и связанные с ними проблемы профориентационного консультирования (И.А. Сапогова, Е.А. Самэ, 2005).

В последнее время публикуется все больше работ, посвященных изучению гендерных особенностей личности подростков. Известно, что модели и приоритеты гендерной социализации мальчиков и девочек отличаются, а в традиционных культурах даже полярны. В результате гендерной социализации мальчики и девочки овладевают определенными качествами, которые образуют различные типы гендерной идентичности

(С. Бем, Э. Гиденс, И.С. Клёцина, Е.Р. Ярская-Смирнова).

Гендерная идентичность - это аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола (И.С. Клёцина). Гендерная идентичность - осознание личностью своей связи с культурными определениями мужественности и женственности (О.А. Воронина); принадлежности к той или иной социальной группе на основе полового признака (Е.Ю. Терешенкова, Н.К. Радина) [3].

Однако наиболее общее определение гендерной идентичности связано с тем, что ее понимают как результат отождествления личностью себя с определенным полом, отношение к себе как к представителю определенного пола, освоение соответствующих ему форм поведения и формирование личностных характеристик (Т.В. Бендас, Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина). При всем многообразии компонентов, которые могут быть включены в структуру гендерной идентичности, наиболее часто повторяющимися являются два компонента: биологический пол (мужчина/женщина) и маскулинность/феминность как конструкты культуры и интериоризированные психологические черты (О.А. Воронина, Д.В. Воронцов, Е. Здравомыслова, В.В. Знаков, В.А. Лабунская, Н.И. Ловцова, Л.Н. Ожигова, Н. Пушкарева, Дж. Скот, А. Темкина, Р. Хоф).

Сложность изучения особенностей маскулинности/феминности подростков, как, впрочем, и других компонентов гендерной идентичности личности, связана с тем, что существовавшие ранее традиционные образцы маскулинности/феминности в современных условиях во многом изменились и продолжают меняться. Это создает серьезные трудности для подростка, пытающегося интегрировать в личности различные социальные роли, образцы поведения и черты. Подросток, выстраивая собственную картину мира, свой новый образ-Я, не ограничивается пассивным усвоением гендерных норм и ролей, а стремится самостоятельно и активно осмысливать и формировать свою гендерную идентичность (И. Гофман, Е.А. Здравомыслова, К. Зиммерман, А.В. Кирилина, Дж. Лорбер, А.А. Темкина, Д. Уэст, С. Фаррел). Отсюда возникает проблема исследования, связанная с тем, что недостаточно изучена взаимосвязь личностных особенностей подростков гендерной идентичности личности [3].

Термин «гендер» (gender) употребляется в современных отечественных и западных гуманитарных исследованиях для обозначения пола как социального понятия и явления, в отличие от чисто биологического понимания пола (sex). Однако единого понимания

термина «гендер» в современной науке не существует [1].

Обзор взглядов различных авторов на понимание категории «гендер» (О.А. Воронина, Н.И. Ловцова, Н. Пушкарева, Дж. Скот, Р. Хоф) указывает на то, что во всех случаях использования данного термина выделяются четыре группы характеристик: биологический пол, полоролевые (гендерные) стереотипы, полоролевые нормы и полоролевая идентичность (Е. Здравомыслова, А. Темкина) [4].

Понимание термина «гендерная идентичность» также различно: осознание связи с культурными определениями мужественности и женственности (О.А. Воронина); принадлежность к той или иной социальной группе на основе полового признака (Е.Ю. Терешенкова, Н.К. Радина); психосексуальное развитие, обучение социальным ролям и формирование сексуальных предпочтений (Дж. Гангнон, Б. Хендерсон); социально-психологический феномен, продукт и процесс конструирования субъектом себя и социальной реальности посредством конструкторов маскулинности и феминности (Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина); отождествление себя с определенным полом, отношение к себе как к представителю определенного пола, освоение соответствующих ему форм поведения и формирование личностных характеристик (Т.В. Бендас); аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола (И.С. Клёцина) [1].

Исследователи (Д.В. Воронцов, Л.В. Попова, Н.К. Радина, Е.Ю. Терешенкова), изучающие гендерную идентичность, не просто подчеркивают ее системный характер как компонента гендера (ее связь с полом, культурой, институтами социализации), а говорят о согласованности гендерной идентичности со всеми личностно принимаемыми образами «Я».

С позиции социально-конструктивистского подхода гендерные характеристики личности не только конструируются обществом (И. Гофман, К. Зиммерман, Д. Уэст), но и сама личность активно формирует свою гендерную идентичность (А.В. Кирилина, Дж. Лорбер, С. Фаррел). Гендерная идентичность, формируясь как заданная социумом, переживается индивидом как личностная, именно поэтому, говоря об идентичности, мы всегда говорим об идентичности личности (Л.Н. Ожигова).

Анализ работ авторов, занимающихся проблематикой гендерной социализации, указывает на то, что влияние агентов гендерной социализации (семьи, сверстников, школы, средств массовой информации) на мальчиков и девочек неодинаково (Е.А. Здравомыслова,

Е. Мещеркина, Л.В. Попова, Е.Р. Ярская-Смирнова). В результате этого у подростка формируются маскулинные, феминные и андрогинные характеристики личности (С. Бем, Г. Крайг, Ш. Берн, О.Г. Лопухова).

Существует несколько подходов к типологии гендерной идентичности, формируемой гендерной социализацией: биполярный, андрогинный, мультиполярный (И.С. Клёцина, И.С. Кон, Л.Н. Ожигова). Мультиполярная модель гендерной идентичности допускает существование множества типов гендерной идентичности [3]. Анализ определений гендерной идентичности позволяет выделить её основные компоненты – биологический пол и маскулинность/феминность/андрогинность как психологические характеристики личности.

В проведенном нами исследовании приняли участие 117 учащихся школ города Йошкар-Олы, 8-9 классов, в возрасте от 12 до 15 лет. В работе использовались следующие психодиагностические методы: методика определения психологического пола О.Г. Лопуховой; методика Т. Лири (направленная на изучение маскулинных и феминных характеристик образов-Я); тест уровня субъективного контроля Дж. Роттера; методика диагностики индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Понамарёвой.

Были выделены четыре основных типа гендерной идентичности: мужской маскулинный, мужской андрогинный, женский феминный, женский андрогинный.

Мужской маскулинный тип гендерной идентичности характеризуется:

- высокими показателями маскулинности и низкими показателями феминности;
- значимыми различиями в проявлении таких маскулинных характеристик, как агрессивность и подозрительность, между образами Я-реальный и Я-мужчина;
- значимыми различиями в проявлении таких характеристик, как эгоистичность и подозрительность, между образами Я-мужчина и Я-идеальный мужчина;
- отсутствием противоречий по феминным характеристикам между образами Я-реальный и Я-мужчина, Я-мужчина и Я-идеальный мужчина;
- самыми низкими среди всех типов гендерной идентичности показателями уровня субъективного контроля по шкалам общей интернальности, достижений, здоровья и производственных отношений (учёбы);
- общей экстернальностью, экстернальностью в областях производственных отношений (учёбы) и здоровья, интернальностью в

сфере достижений.

Мужской андрогинный тип гендерной идентичности характеризуется:

- высокими показателями маскулинности и феминности;
- значимыми различиями в проявлении такой маскулинной характеристики, как агрессивность, и такой феминной характеристики, как зависимость, между образами Я-реальный и Я-мужчина;
- значимыми различиями между образами Я-мужчина и Я-идеальный мужчина по такой маскулинной характеристике, как подозрительность;
- отсутствием противоречий между образами Я-реальный мужчина и Я-идеальный мужчина по феминным характеристикам;
- средними показателями уровня субъективного контроля по шкалам общей интернальности, достижений, здоровья, производственных отношений;
- общей экстернальностью и экстернальностью в сфере производственных отношений (учёбы), интернальностью в сферах достижений и здоровья.

Женский феминный тип гендерной идентичности характеризуется:

- низкими показателями маскулинности и высокими показателями феминности;
- значимыми различиями между образами Я-реальная и Я-женщина по таким маскулинным характеристикам, как эгоистичность и подозрительность, и по феминной характеристике зависимость.
- значимыми различиями между образами Я-женщина и Я-идеальная женщина по всем маскулинным характеристикам (авторитарность, эгоистичность, агрессивность, подозрительность) и феминной характеристике - дружелюбие;
- самыми высокими среди всех типов показателями уровня субъективного контроля по шкалам общей интернальности, достижений, здоровья, производственных отношений;
- общей интернальностью, интернальностью в сферах достижений и здоровья, экстернальностью в сфере производственных отношений, учёбы.

Женский андрогинный тип гендерной идентичности характеризуется:

- высокими показателями маскулинности и феминности;
- значимыми различиями по таким маскулинным характеристикам, как эгоистичность и агрессивность, и таким феминным характеристикам, как подчинённость, зависимость и дружелюбие между образами Я-реальная и Я-женщина;
- значимыми различиями по всем маскулинным характеристикам (авторитарность, эгоистичность, агрессивность, подозрительность) и

таким феминным характеристикам, как подчинённость и альтруистичность, между образами Я-женщина и Я-идеальная женщина;

– средними показателями уровня субъективного контроля по шкалам общей интернальности, достижений, здоровья, производственных отношений;

– общей экстернальностью, экстернальностью в сфере производственных отношений (учёбы), интернальностью в сферах достижений и здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Загайнов И.А. Основы гендерной педагогики и психологии / И.А. Загайнов, Е.В. Кондратенко. - Йошкар-Ола: МГПИ им. Н.К. Крупской, 2006. - 190 с.
2. Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии / Т.А. Репина // Вопросы психологии. - 1987. - №2.
3. Рымарев Н.Ю. Исследование гендерных различий в субъектной позиции школьников / Н.Ю. Рымарев // Гендерные аспекты бытия личности: материалы Всерос. науч.-практ. сем. - Краснодар, 2004. - С.78-79.
4. Степанова Л.Г. Диагностика гендерной идентичности личности: учеб-метод, пособие / Л.Г. Степанова. - Мн.: БГПУ, 2002. - 26 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ЮРИСТА

Докучаева И.М., Швецов Н.М.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Каждый юрист работает с людьми, в связи с этим он должен быть хорошим психологом. В юридических учебных заведениях читается дисциплина «Юридическая психология», студенты проходят различные виды практики. Все это формирует личность будущего юриста. Проблема формирования личности будущего юриста в негосударственном вузе сложна и многопланова. Она обусловлена преобразованиями, происходящими сегодня в духовной сфере российского общества и предопределяет формирование знающих, активных молодых юристов, которые впоследствии будут укреплять основы государственной и общественной жизни.

В современных условиях целью учебно-воспитательного процесса в негосударственном вузе является формирование гражданина и профессионала свободного демократического государства, который обеспечен всеми правами и наделен всей полнотой обязанностей, позволяющих ему свободно развиваться на пространстве гражданского

общества своей малой родины, где этот индивид получает образование и проживает. В соответствии с этим мы считаем, что главной задачей является формирование личности юриста с активной гражданской позицией, способной воспользоваться своими неотъемлемыми правами и готовой взять на себя всю полноту ответственности за свои поступки в судах, прокуратуре, МВД, ФСБ и других организациях, где этот индивид будет проявлять себя как профессионал. Во всех этих действиях необходима серьезная психологическая подготовка.

Изменения в России определяют необходимость формирования высокой гражданской ответственности как личностного, так и профессионального качества юриста, ответственности за развитие и становление правового гражданского общества в стране. Формирование гражданской ответственности будущих юристов - культурологическая, правовая и социальная функции юридического образования. Особенно сложной она становится в негосударственных вузах, где конкурсный отбор в условиях демографического кризиса существенно ограничен, в первую очередь это касается студентов очного отделения. Если на заочное отделение приходят люди, которые уже работают в юридической сфере и практически сформировали свои психологические установки и представление о юридической профессии, то в душе студента-очника часто возникают глубокие противоречия и конфликты уже в тот период, когда он слушает введение в специальность юриста.

В силу значительной криминогенности современного российского общества они понимают, что им закрыт путь в различные структуры профессиональной деятельности из-за судимости своих родителей, братьев, сестер и жен с их ближайшими родственниками. В связи с этим, будущие юристы нередко подумывают о переходе на учебу на другие факультеты, т.е. амбиции стать юристом разбиваются о реальную действительность, которая характеризует их семейную ситуацию и законы нашего российского общества. Поэтому необходима серьезная работа психологов со студентами первого курса.

На первом курсе происходит определенный отсев студентов мужского пола из-за того, что они получали отсрочку, обучаясь в других учебных заведениях, и при переводе на юридический факультет нашего вуза потеряли право обучаться и были призваны в ряды российской армии. Кроме того, из-за низкой базовой подготовки часть первокурсников отсеивается уже после первой сессии. Как правило, это относится к мужской части первокурсников. В связи с этим психологи должны учитывать своеобразную психологическую ломку в обозначенный период.

Таким образом, следует учитывать все те психологические особенности, которые связаны с подготовкой будущих юристов - женщин и девушек, так как мужчин и юношей остается ничтожное количество или они отсеваются полностью.

Низкий базовый уровень абитуриентов приводит к тому, что сегодня обычным явлением считается тот факт, что первокурсники слабо знают структуру российского законодательства и разделение властей, функции Парламента и Правительства в регионе и России. Основы этих явлений следует искать в просчетах как организационного, так и методического характера, поскольку гимназии и лицей, техникумы слабо знакомят учащихся с гражданско-правовой тематикой, а имеющиеся учебные курсы, затрагивающие данные вопросы, или даже вводимые факультативные занятия по праву не имеют должного методического обеспечения и хороших педагогов, знающих психологию детского и юношеского возраста. В связи с этим, возникают серьезные трудности в формировании гражданской ответственности студентов негосударственных вузов и их профессиональной подготовки как будущих юристов-профессионалов, хорошо знающих свои функции и психологически готовых выполнять сложную, а порой и опасную работу юриста.

В Межрегиональном открытом социальном институте сложилась определенная система работы с учащимися из школ республики и других регионов, которые поступают на юридический факультет. Прежде всего, проводится серьезная подготовка по введению в специальность, где многие задумываются об избранной профессии. С будущими юристами встречаются представители Квалификационной коллегии судей, Комиссии по помилованию, адвокатской структуры, работники МВД и ФСБ Республики Марий Эл, которые знакомят первокурсников с ответственной работой юриста в своих сферах.

Процесс формирования личности юриста неразрывно связан с явлениями социализации. Каждый человек проходит политическую социализацию, которая позволяет осознать интересы своей страны и усвоить методы политических действий различных общественных и политических движений. Одни идеи будущий юрист просто узнает, а другие воспринимает как особо близкие ему с учетом этноса, территории и т.д. В связи с этим, личностью можно считать только такого юриста, который прошел хотя бы азы гражданственности и профессиональной подготовки. Это означает, что если каждый студент может называться личностью в социальном смысле, поскольку он обладает элементарными навыками жизни в российском социуме, то гражданином и

профессионалом может быть признан далеко не каждый студент, который пришел к нам учиться, имея среднее профессиональное юридическое образование, т.е. уже диплом юриста.

Проблему формирования личности будущего юриста как гражданина и профессионала рассматривали многие специалисты в области юриспруденции, философии, психологии, педагогики. С учетом этнических компонентов эти вопросы анализировали многие доктора наук школы академика РАО В.А. Сластенина. Есть эти материалы в монографических трудах Министра образования и науки Республики Марий Эл Г.Н. Швецово́й, этнопсихологический и педагогический анализ в работах Г.Н. Волкова, И.А. Чурикова, молодых исследователей - В.Е. Баскаковой и др.

Проблема формирования личности будущего юриста как гражданина и профессионала рассматривалась на базе государственных учебных заведений, и специфику формирования личности будущего юриста в негосударственном вузе мало кто анализировал. Прежде всего, нам представляется необходимым глубокий анализ гражданской ответственности студентов негосударственного вуза как способности личности осуществлять свою деятельность, основываясь на чувстве гражданского долга, а также в соответствии с принятыми в вузе и обществе нормами правового поведения. Кроме того, необходимо рассмотреть и обосновать те условия научного и методического характера, которые позволяют поддержать формирующиеся гражданские качества будущих юристов в ходе учебно-воспитательной работы и закрепления этих элементов в процессе практической деятельности в ходе проводимых практик в соответствии с Федеральным государственным стандартом профессиональной подготовки будущего юриста.

Анализ научной литературы позволяет выявить основные компоненты формирования личности будущего юриста как гражданина и профессионала. Это, прежде всего, правовой, политический, социологический, психологический, философский, исторический и знаниевый компоненты. На основе изучения юридической литературы определение закономерностей противоречий формирования личности будущего юриста, анализа опыта отечественной профессиональной юридической школы и зарубежных вузов высвечиваются недостатки и достоинства, связанные с этой деятельностью. Очевидно, для совершенствования данной работы необходимо описание модели формирования личности будущего юриста. Рассматривая процесс формирования личности юриста в юридических вузах РФ как сложную

многоуровневую систему, составными частями которой являются элементы образовательного процесса высшего профессионального образовательного учреждения юридического профиля, мы выделили в нем следующие компоненты: целевой, организационный, содержательный и результативный. Все эти компоненты модели формирования личности будущего юриста как гражданина и профессионала в негосударственном вузе взаимосвязаны и представляют собой известную целостность.

Так, цель формирования личности будущего юриста в системе юридической подготовки в вузах России определяет ее содержание. Цель и содержание требуют реализации определенных методов, средств и форм стимулирования и организации данного учебного процесса. Безусловно, необходим текущий и итоговый контроль и оценка деятельности как отдельного индивида, обучающегося на юридическом факультете, так и целых групп и всего факультета. Если рассматривать предложенную нами модель, то каждый из компонентов присутствует на всех этапах формирования личности будущего юриста. Так, целевой компонент будет доминировать на первом этапе, когда студент-юрист пытается формировать установки на ответственное отношение к учебе и своей деятельности в новых условиях юридического факультета после окончания школы. Организационный компонент будет доминировать, когда у студента-юриста формируются аксиологические аспекты к гражданским ценностям, кроме того, умения и навыки осуществления правовой деятельности. Ассоциация юристов России предлагает для этой цели включать молодых юристов в качестве кандидатов в Ассоциацию для использования их в правовой пропаганде среди населения, в частности, среди студентов неюридических направлений подготовки.

Содержательный компонент станет для будущего юриста приоритетным, когда в вузе будет интенсивно закладываться база теоретических знаний, крайне необходимых для формирования личности гражданина и профессионала с юридическим дипломом. Результативный компонент, по нашему мнению, будет включаться по окончании каждого этапа юридической подготовки, когда возникает необходимость произвести диагностику уровня сформированности личности будущего юриста. Как нам представляется, в формировании личности будущего юриста как гражданина и профессионала в негосударственном вузе важную роль играет каждый компонент модели в отдельности, но только в совокупности все компоненты могут обеспечить достижение определенной цели, а именно получение конечного продукта вузовской деятельности гражданина и профессионала-юриста, который в состоянии

решать современные задачи теоретического и практического плана.

В одной небольшой статье очень сложно раскрыть психолого-педагогические основы формирования личности будущего юриста как гражданина и профессионала в негосударственном вузе. В данной работе мы остановились лишь на некоторых из них. Статья задает больше вопросов, чем ответов на уже поставленные психологической общественностью вопросы. Однако, как нам представляется, хорошо поставленные вопросы будят научную мысль и создают основы для дальнейшего научного творчества по избранной теме.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В ИННОВАЦИОННОЙ ШКОЛЕ

Шишкина О.В.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Удовлетворенность - один из основных компонентов счастья. Радость - эмоциональная, а удовлетворенность - когнитивная составляющая счастья; это рефлексивная оценка, суждение о том, насколько все было и остается благополучным. Проводя опросы, можно интересоваться у людей их удовлетворенностью жизнью в целом или какими-то отдельными сферами, например работой, здоровьем, образовательным процессом.

Оценка удовлетворенности обусловлена сравнениями с прошлым или с другими людьми. Помимо этого на суждения влияет непосредственное эмоциональное состояние, а также адаптация к обстоятельствам и различному видению событий. Удовлетворенность зависит от целей, которые человек ставит перед собой. Вместе с тем, неспособность достичь цель оказывается причиной неудовлетворенности. Удовлетворенность можно усилить, не только изменяя фактическую ситуацию, но и взгляд человека на нее (например, в ходе терапии).

Одним из первых способов измерения удовлетворенности является опрос, использованный Кэмпбеллом (1976) и соавторами. Камминс (1998) рассмотрел ряд исследований, касающихся степени общей удовлетворенности в разных странах и разных сферах деятельности. Предпочтительнее использовать более подробную шкалу, в которой четко прописаны отдельные аспекты. Динер с коллегами (1985) разработали Шкалу удовлетворенности жизнью, которая получила широкое распространение. Существуют также шкалы, позволяющие измерить

удовлетворенность в различных сферах.

Измерение удовлетворенности образовательным процессом проводилось нами по методике Н.В. Калининой и М.И. Лукьяновой (Н.В. Калинина, д.психол.н., 2006). Удовлетворенность участников образовательного процесса различными его сторонами - один из показателей качества образования, один из критериев деятельности школы. При развитии личности важно сформировать восприятие ребенком образовательного процесса не только как внешней по отношению к нему сферы, но и как результата своей собственной деятельности, своей личной заботы, ответственности за сотворение себя, развитие своей индивидуальности. При выборе критерия мы ориентировались прежде всего на субъектную позицию учащихся, которая предполагает собственное отношение к тому, что происходит в школе, степень личностного влияния на эти процессы, что в свою очередь зависит от системы отношений. Речь идёт о социально-психологической (отношенческой) стороне образовательного процесса. Отношения между участниками регулируются организацией образовательного процесса, которая имеет важное значение для хорошего психологического климата в коллективе, эмоционального настроя учителей и учеников. Многие зависят от ценностных ориентаций членов коллектива, их моральных норм и интересов. Оценочные характеристики психологического климата - понимание, уважение, открытость, взаимопомощь, сплочённость, ценность мнения, поддержка, право выбора своей позиции, поведения при ответственности за них. Именно эти характеристики могут быть приняты в качестве параметров удовлетворённости в системе отношений между участниками образовательного процесса.

Ещё одна важная его сторона - административная (управленческая) - во многом зависит от установления оптимальных контактов, отношений в коллективе. Всегда привлекательно управление, при котором коллегиально выстраивается цель деятельности школы, предоставление права участвовать в принятии управленческих решений, оперативно обмениваться информацией, творчески сотрудничать. Иными словами, люди испытывают удовлетворение от демократического стиля руководства. И, конечно, от наличия или отсутствия конфликтных ситуаций с учителем.

Следующий важный показатель - физическое самочувствие школьников. Относительно учеников - это посильность учебной нагрузки, отсутствие утомления и переутомления, монотонности и однообразия деятельности на уроке.

Другой показатель удовлетворенности образовательным процессом -

ощущение эмоционального благополучия, комфортности и безопасности. Речь идёт о том, являются ли учёба в школе, общение ребят со сверстниками, взаимодействие с учителями в целом источником положительных эмоций - радости, вдохновения и т.д. Хорошая атмосфера в школе порождает конструктивные эмоции - дух соперничества, желание преодолеть трудность и справиться с проблемой, переживание успеха, стремление к достижению чего-то более значимого, ощущение преодоления себя, продвижения вперёд.

Еще один показатель удовлетворённости отражает мотивационные аспекты в образовательном процессе - позитивный настрой учеников на школьные отношения, деятельность, общение, их желание быть активными, интерес к школьной жизни и к учению в целом.

Вообще диагностические исследования такого параметра, как удовлетворённость образовательным процессом, принесут пользу только при возможности проследить ее динамику по мере взросления учеников. Иными словами, одни и те же участники опроса должны неоднократно выразить своё мнение на разных этапах школьного обучения, например, в 3-м классе, затем в 6-м классе, в 9-м, в 11-м классах. Такой режим диагностики позволит увидеть результаты деятельности школы и педагогического коллектива, их способность удовлетворять меняющиеся запросы, потребности, интересы школьников и родителей, своевременно реагировать на неблагоприятные факторы. Положительная динамика показателя удовлетворённости в возрастных группах школьников свидетельствует о целенаправленной эффективной работе педагогического коллектива и администрации школы над развитием и совершенствованием учебно-воспитательного процесса.

Целью работы было изучение динамики показателей удовлетворенности образовательным процессом в школе, реализующей инновационные технологии. С 2008 по 2010 год проводились исследования в муниципальном образовательном учреждении «Медведевская средняя общеобразовательная школа № 1». Результаты исследования показывают положительную динамику по всем показателям (рис. 1-5).

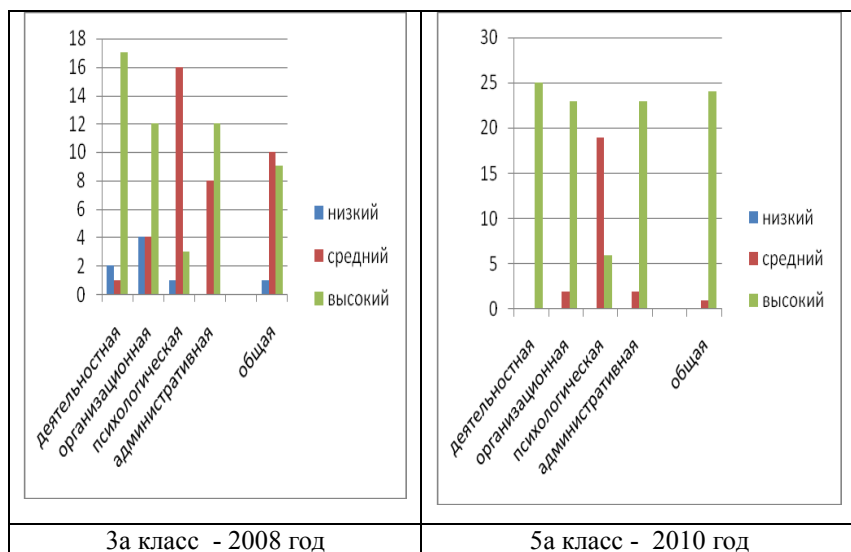


Рисунок 1. 3а - 5а класс - Удовлетворенность образовательным процессом

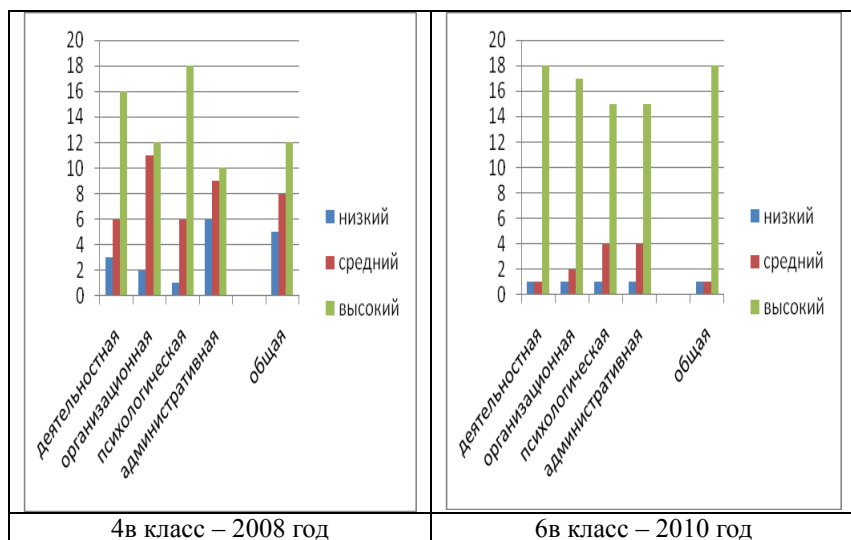


Рисунок 2. 4в - 6в класс - Удовлетворенность образовательным процессом

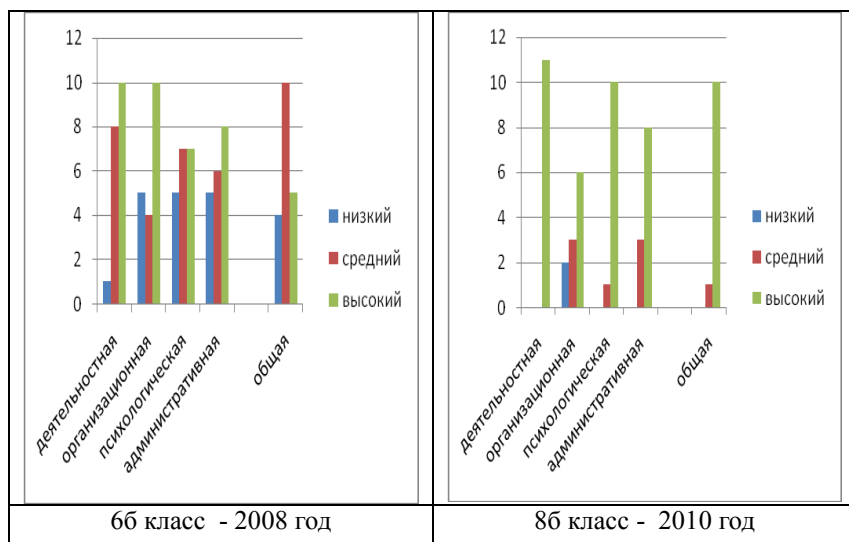


Рисунок 3. 66 - 86 класс - Удовлетворенность образовательным процессом

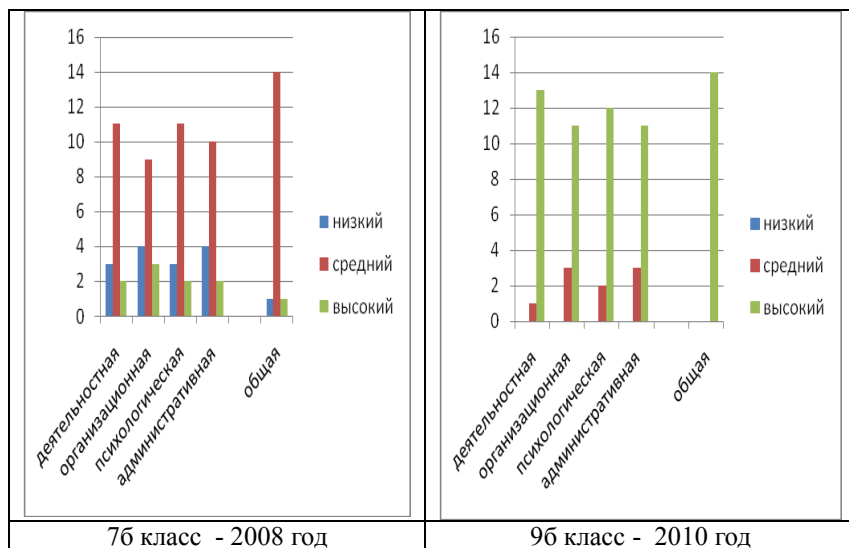


Рисунок 4. 76 - 96 класс - Удовлетворенность образовательным процессом

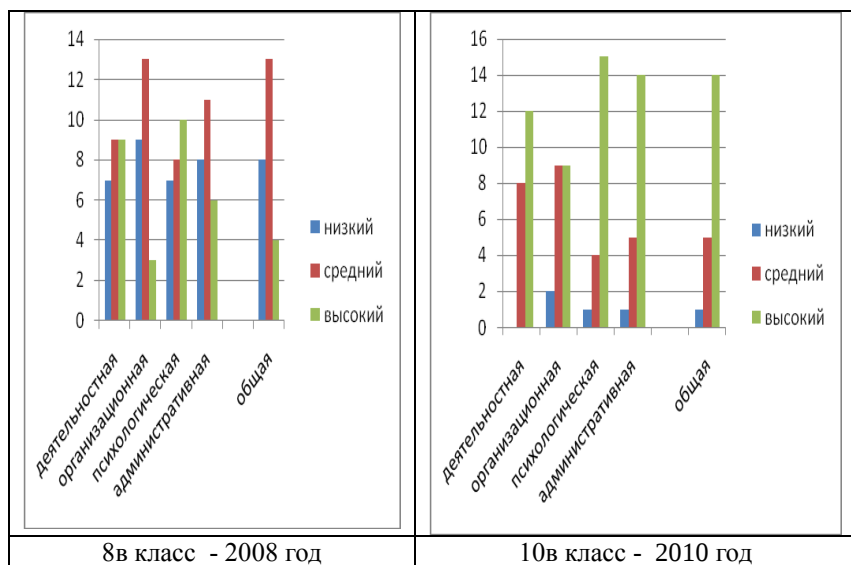


Рисунок 5. 8в - 10в класс - Удовлетворенность образовательным процессом

Также хотелось бы отметить, что в результате реализации программы психологического сопровождения инновационной деятельности в средней школе:

- создана система средств и способов деятельности психолога в школе, которая является существенным фактором повышения эффективности внедрения нового содержания образования в школе;
- сформирована благоприятная социально-психологическая среда, позволяющая оптимизировать учебную деятельность, активизировать и успешно социализировать все субъекты образовательного процесса;
- организовано единое образовательное пространство, деятельность субъектов (обучающихся, педагогов, психологов, родителей) которого выступает значимым средством обеспечения качества образования, так как создает условия для решения проблем, связанных с сохранением здоровья, благополучия, защищенности, самореализации, уважения школьников в процессе их обучения. При этом успешно могут быть решены следующие группы проблем в развитии ребенка: выбор образовательного маршрута (профессиональное и образовательное самоопределение); преодоление затруднений в учебе (овладение базовым

процессом деятельности); личностные проблемы развития учащихся; сохранение жизни и здоровья школьников; овладение продуктивными видами деятельности.

Таким образом, мы предполагаем, что реализованная нами программа психологического сопровождения в средней школе позволит образовательным учреждениям выйти на новый более эффективный уровень функционирования в режиме инновационной деятельности.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Загайнов И.А.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Одной из наиболее актуальных проблем специальной педагогики и психологии является проблема воспитания и обучения детей с задержкой психического развития. На современном этапе развития системы специального образования осознана необходимость целенаправленного развития эффективных навыков общения, обеспечения условий для продуктивного взаимодействия с окружающими как важного фактора успешной коррекции нарушений общения у дошкольников с задержкой психического развития.

Разработанная и созданная усилиями отечественных дефектологов система специализированной помощи детям с ЗПР достигла значительных успехов в решении задач диагностики и коррекции нарушений познавательной деятельности, развития общих способностей к учению.

Наиболее изученными в психолого-педагогической литературе являются вопросы, касающиеся общих сведений о конкретных проявлениях и причинах снижения темпов психического развития у детей (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер и др.). Описаны различные варианты ЗПР (Н.П. Вайзман, Т.А. Власова, К.С. Лебединская и др.), специфика познавательной (Н.В. Бабкина, Н.Ю. Борякова, С.А. Домишкевич и др.) и игровой деятельности детей с ЗПР (Е.Б. Аксенова, Л.В. Кузнецова, Е.С. Слепович). Определены психолого-педагогические основы обучения детей с ЗПР (Г.И. Жаренкова, Г.М. Капустина, В.И. Лубовский и др.). Недостаточно изучены проблемы личностного развития детей с ЗПР, а также проблемы общения этих детей, в то время как развитие навыков общения является важнейшим

фактором социализации ребенка и компенсации нарушений в его развитии.

Как показывает анализ специальной литературы, проблема общения является одной из актуальных в отечественной специальной педагогике и психологии [1]. Так, в психолого-педагогических исследованиях убедительно показана ведущая роль общения детей со взрослыми и сверстниками в формировании основных психических функций, интеллектуального и речевого развития детей на разных возрастных этапах (М.Г. Елагина, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова и др.). Общение с окружающими оказывает существенное влияние на формирование личности. Работы Л.С. Выготского, исследования последних двух десятилетий (Л.И. Божович, А.А. Бодалев, Л.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Д.В. Эльконин и др.) показывают, что общение и складывающиеся в его ходе межличностные отношения играют центральную роль в становлении личности ребенка [4].

Как отмечают многие отечественные и зарубежные ученые, зарождение и становление коммуникативной деятельности происходит на протяжении первых семи лет жизни ребенка (Х.Т. Бедельбаева, И.В. Дубровина, Т.А. Репина и др.).

Задача развития и формирования навыков общения актуальна не только для воспитания детей, имеющих нормальное психическое развитие, но в большей мере - для детей с особыми образовательными потребностями. Вопросы воспитания аномальных детей в общении со взрослыми и со сверстниками оказываются в центре внимания таких видных представителей дефектологической науки как Л.С. Выготский, И.И. Данюшевский, Г.М. Дульнев. Следует отметить, что в ряде исследований отмечается отставание в развитии коммуникативной деятельности детей с ЗПР от возрастной нормы (Д.И. Бойков, Е.Е. Дмитриева, Е.С. Слепович и др.) [3]. У детей снижена потребность в общении, наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения, общение со взрослыми носит в основном практический, деловой характер, а личностное общение встречается значительно реже. Общей характеристикой коммуникативного развития детей является, по мнению авторов, незрелость мотивационно-потребностной сферы [2].

В то же время целенаправленная коррекционная работа с детьми в дошкольном возрасте оптимизирует взаимоотношения ребенка со взрослым, позволяет успешно решать проблемы включения ребенка в окружающую среду (Е.Е. Дмитриева, Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева и др.).

Как показывает анализ программ, реализующихся в дошкольных

учреждениях для детей 6-7 лет с ЗПР, задачами коррекционно-развивающего воспитания и обучения детей данной категории в период подготовки их к школе являются формирование диалогической и монологической форм речи, а также развитие социально-коммуникативных навыков [2].

Развитие социально-коммуникативных навыков происходит на протяжении всего пребывания ребенка в детском саду, пронизывает все виды деятельности дошкольников: игровую, конструктивную, учебную, изобразительную и другие. Задача формирования социально-коммуникативных навыков частично решается на занятиях по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи, на индивидуальных и групповых занятиях с психологом, учителем-дефектологом, воспитателем. Однако в режиме дня не выделено время для формирования коммуникативных умений и навыков (специальные занятия, тренинги, игровая деятельность) [2].

Таким образом, анализ программ воспитания и обучения дошкольников с ЗПР показывает, что в них не предусмотрена организация специальной коррекционно-педагогической работы по развитию социально-коммуникативных навыков в дошкольном учреждении компенсирующего и комбинированного видов.

В то же время результаты исследования ученых свидетельствуют о том, что самостоятельно, без целенаправленного обучения, коммуникативная деятельность у данной категории детей развивается со значительным отставанием от коммуникативных умений и навыков нормально развивающихся сверстников. Следовательно, есть объективная необходимость создания в дошкольном учреждении специальных психолого-педагогических условий для развития социально-коммуникативных навыков у детей с ЗПР [3].

В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, посредством которой удовлетворяются разнообразные потребности (в том числе и в общении) [4]. Однако игровая деятельность детей с различными проблемами развития в дошкольном детстве, по мнению многих исследователей (Е.Б. Аксенова, Л.И. Плаксина, О.С. Никольская и др.), не становится ведущей деятельностью, так как отклонения в психическом и речевом развитии, несовершенство предметной деятельности, трудности общения со взрослыми препятствуют появлению необходимых предпосылок к ее естественному возникновению и развертыванию. Именно поэтому возникает необходимость в специальной коррекционной работе, способствующей формированию игровой деятельности, расширяющей возможности проблемного ребенка в приобретении

навыков общения со сверстниками и взрослыми [2].

Проведенный теоретический анализ проблемы позволил организовать экспериментальную работу, направленную на определение уровня сформированности навыков общения у детей 6-7 лет с ЗПР, а также развитие и закрепление социально-коммуникативных умений и навыков детей средствами игровой деятельности. В эксперименте принимало участие 115 детей старшего дошкольного возраста ряда ДОО г. Йошкар-Олы: 50 дошкольников с ЗПР и 65 нормально развивающихся детей. В эксперименте использовались такие методики, как методика по определению ведущей формы общения ребенка со взрослым (М.И. Лисина), система шкалирования для оценки полученных данных (Г.И. Капчеля, Е.О. Смирнова), наблюдение за взаимодействием детей со взрослыми и сверстниками в свободной игровой деятельности.

Коррекционная работа с детьми осуществлялась последовательно и систематически. На занятиях по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи использовались беседы, дидактические игры, ролевые игры, помогающие детям получить знания и представления о различных средствах коммуникации. Дети учились применять наряду с вербальными и невербальными средствами общения, импровизировать на темы знакомых сказок, упражнялись в выразительности жестов, используемых в процессе взаимодействия. Участвуя в совместной со взрослыми деятельности с незапрограммированным результатом (сочинение сказок с нравственным содержанием, игры с куклами), дети знакомились с разными моделями поведения людей в конфликтных ситуациях, усваивали правила хорошего тона. При выполнении игровых упражнений у детей совершенствовались навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми, развивались умения поддерживать беседу на определенную тему.

Данные, полученные по результатам эксперимента, свидетельствуют о том, что у дошкольников экспериментальной группы отмечается улучшение результатов по всем исследуемым показателям сформированности общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. - СПб.: Питер, 2009. - 318 с.
2. Локтева Е.В. Особенности общения младших школьников, оставшихся без попечения родителей / Е.В. Локтева. // Проблемы школьного воспитания. - 2001. - № 3. - С. 64-69.
3. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской. - М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 384 с.
4. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Кн.1 / под общ. ред.

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ СТРЕСС-ИНДУЦИРОВАННОГО ПРЕЖДЕВРЕМЕННОГО СТАРЕНИЯ

Царегородцева С.А.

*Республиканский клинический госпиталь ветеранов войн,
Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Целью является исследование эффективности оригинального комплекса медико-психологической реабилитации мужчин трудоспособного возраста, страдающих посттравматическими стрессовыми расстройствами (PTSD), с целью снижения у них темпов старения и риска развития психосоматической патологии [1, 3, 7, 9].

Материал и методы исследования. Изучена эффективность психокоррекционных мероприятий у 52 пациентов, страдающих ПТСР. Материалом исследования явились две группы пациентов в возрасте от 22 до 35 лет (средний возраст $30,5 \pm 1,4$ лет): 1-я группа - 25 человек, не прошедшие курс реабилитации; 2-я группа - 27 человек, получивших курс психокоррекционной реабилитации в Центре медико-психологической помощи в течение от 3 до 9 месяцев.

Для оценки эффективности психотерапевтического комплекса в работе применялись 4 методических подхода, позволяющие последовательно и комплексно оценить функциональное состояние организма: 1) клинко-психопатологический; 2) экспериментально-психологические (патопсихологические); 3) спектральный анализ variability ритма сердца [8]; 4) определение показателей биологического возраста. Экспериментально-психологические методы исследования включали в себя: 1) опросник травматического стресса (ОТС) И.О. Котенева [5]; 2) опросник Спилберга для оценки уровня тревожности; 3) метод цветных выборов (МЦВ), модифицированный тест Люшера для оценки эмоциональной лабильности [6]; 4) шкалу астенического состояния (ШАС) для определения уровня астенизации; 5) шкалу сниженного настроения - субдепрессии (ШНС) [2] для выявления уровня депрессии. При интерпретации спектрального анализа variability ритма сердца (ВРС) использовались три показателя: общая мощность спектра ($TP\text{ мс}^2/\text{Гц}$), соотношение LF/HF и $\%VLF$. Исследование биологического возраста проводилось по «амбулаторной» методике, предложенной Институтом геронтологии, г. Киев [4].

Оригинальный комплекс психотерапевтической реабилитации

включал в себя три направления: 1) личностной; 2) симптоматической и 3) социальной психокоррекции.

Для оценки эффективности психокоррекционных мероприятий проведено сравнительное изучение выраженности патопсихологических признаков ПТСР, показателей спектрального анализа ВРС и биологического возраста до и после курсов реабилитации.

Результаты и обсуждение. Установлено, что в 1-ой группе пациентов (без психотерапевтической реабилитации) увеличился процент случаев максимальных показателей тревожности, депрессии, эмоциональной лабильности, астении и социальной дезадаптации. У пациентов 2-ой группы (получивших курс реабилитации) достоверно снизился уровень тревожности (на 37%), депрессии (на 34%), астении (на 33%). Получено статистически значимое различие ($p < 0,05$) в 1-й и 2-й группах по всем изучаемым признакам. У пациентов 2-й группы выявлена нормализация параметров вегетативного контура регуляции сердечного ритма: 1) повышение общей спектральной мощности TP (особенно при нагрузке), 2) снижение показателя LF/HFфон, приближаясь к балансу симпатических и парасимпатических влияний, 3) снижение % VLF, что указывает на повышение центрального влияния на сердечный ритм. Для оценки эффективности влияния психотерапии на темпы возрастных изменений нами были изучены показатели БВ до и после психокоррекции. При первичном обследовании БВ опережает ДБВ более чем на 4 усл. года в обеих группах пациентов, страдающих ПТСР. При повторном обследовании (через 1 год) выявлено, что темп опережения ДБВ особенно выражен в 1-й группе (более чем на 6 усл. лет). Во 2-й группе (прошедших психокоррекционную реабилитацию) определилось снижение индекса БВ-ДБВ на $1,09 \pm 0,06$ усл. лет.

Представленные результаты показали, что разработанный нами комплекс психотерапевтических приемов реабилитации позволяет на ранних этапах развития ПТСР откорректировать и снизить остроту течения заболевания, предотвратить устойчивые патохарактерологические изменения личности, ведущие к преждевременному старению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства / Ю.А. Александровский. - М., 2003. - 400 с.
2. Балин В.Д. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский; под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. - СПб.: Питер, 2002. - 560 с.
3. Волошин М.В. Хроническое посттравматическое стрессовое расстройство (клинико-терапевтические аспекты): пособие для врачей / М.В. Волошин. - М.: Анахарсис, 2004. -

48 с.

4. Войтенко В.П. Методика определения биологического возраста человека / В.П. Войтенко, А.В. Токарь, А.М. Полухов // Геронтология и гериатрия. Ежегодник. Биологический возраст. Наследственность и старение. - Киев, 1984. - С. 133-137.

5. Котенев И.О. Психологические реакции работников милиции в чрезвычайных обстоятельствах и постстрессовые состояния: предупреждение и психологическая коррекция / И.О. Котенев // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 1996. - №1. - С. 76-84.

6. Люшер М. Цветовой тест Люшера / пер. с англ. А. Никоновой. - М.: Эксмо, 2004. - 192 с.

7. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации / И.Г. Малкина-Пых. - М.: Эксмо, 2005. - 960 с.

8. Михайлов В.М. Вариабельность ритма сердца: опыт практического применения / В.М. Михайлов. - Иваново, 2002. - 288 с.

9. Тарабрина Н.В. Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние и проблемы / Н.В. Тарабрина, Е.О. Лазебная // Психологический журнал. - 2002. - Т. 13. - № 2. - С. 14-29.

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЯСТВЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА

Движнянинова Е.Н.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Возраст 18-22 лет - период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, овладения комплексом социальных ролей взрослого человека. Важнейшим новообразованием этого периода является развитие самообразования, то есть самопознания, а суть его - установка по отношению к самому себе. Также важным новообразованием юности является появление жизненных планов, а в этом проявляется установка на сознательное построение собственной жизни как проявление начала поиска ее смысла.

Ушинский К.Д. считал период в жизни человека от 16 до 22-23 лет самым решающим: «Здесь именно довершается период образования отдельных верениц представлений, и если не все они, то значительная часть их группируется в одну сеть, достаточно обширную, чтобы дать решительный перевес тому или другому направлению в образе мыслей человека и его характере» [3, с. 26].

Молодой человек, приходя в вуз, сразу попадает в его среду. Проблемы взаимоотношений «человек - среда» рассматриваются в рамках различных дисциплин и направлений: философия, социология, психология, педагогика, социальная экология и др. Несмотря на необычайно широкое употребление, понятие «среда» не имеет четкого и

однозначного определения в мире науки. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение. Под учебно-воспитательной средой вуза нами понимается «система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее профессионально-личностного развития, наиболее активно воздействующих в период профессиональной подготовки и содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении учебного учреждения в рамках организуемого образовательного процесса» [1, с. 86].

Важнейшим смыслом образовательной деятельности является образование человека, ориентация на творение человеческого образа, что выводит на передний план необходимость организации условий, способствующих развитию и саморазвитию студента.

Как обязательный фактор становления профессионала рассматривают высоко развитую нравственность в структуре личности исследователи А.А. Деркач, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, В.Д. Шадриков и др.

Согласно О.Ю. Дорониной [1], в основе формирования личности студентов технического вуза должен быть акцент на нравственную направленность. Необходимость формирования нравственной направленности студентов университета обусловлена тем, что будущая трудовая деятельность основывается на формировании высокого уровня обобщения и абстракции, при этом возникает нравственная изоляция, техническая и информационная редукция. Происходит недооценка важности духовно-нравственной основы.

Формирование нравственной направленности студентов технических вузов - важный вопрос. Его решение затрагивает насущные вопросы, поскольку в современных условиях необходимы специалисты всесторонне развитые, способные выполнять требования, предъявляемые обществом в исполнении не только моральных норм, но и тонко дифференцированных нравственных норм.

Студенты инженерных специальностей создают технические нововведения, преобразуют окружающий мир, в будущем они способны порождать антропологический кризис, глобальные проблемы и противоречия.

Ценностно-ориентирующие свойства нравственных ориентиров направляют людей, технически и качественно преобразующих окружающую действительность, на соотнесение целей его деятельности с тенденциями развития мира и общества, с разумным употреблением, пониманием природы и ее принятием. Выбор в пользу ценностей - это выбор нравственных оснований деятельности. Ценности, освящая этот

выбор, придают адекватную их содержанию направленность деятельности инженера.

Ценностями, определяющими нравственные основания деятельности людей технических специальностей, являются ценности блага и пользы. Критерием полноты взаимодействия их с природой при создании технических нововведений, сооружений, орудий труда, преобразования окружающей среды и т.д. выступают нравственные ориентации, нравственные принципы, определяющие запреты на опасные для человечества в целом способы преобразования действительности. Нравственное развитие, базирующееся на общегуманных ценностях, отвергает доминирование человека над природой и заключает идею ответственности за результаты. Оно базируется на этике, которая полагается на понимание статуса инженера в естественном мире и мире рукотворном.

Нравственные ценности, принятые индивидуально, определяют цели, в качестве которых выступает получение пользы как добра, определение средств их достижения. Нравственные ценности в трудовой деятельности становятся ценностью тогда, когда они приносят пользу людям через творческое преобразование действительности, способствуют получению пользы другими.

Нравственная направленность людей технических специальностей является системой его общественных ценностных ориентаций, которые определяют цели его деятельности, в частности:

- получение пользы как добра, как блага для человечества и природы;
- выбор средств ее достижения и образуют нравственную позицию в целом;
- ценностные качества которой направляют на определение основных направлений в деятельности с запросами целостного развития природы и человека, с рациональным использованием, с осознанным принятием природы.

Содержание нравственного компонента технической деятельности заключается в созидании с учётом рационального соотношения социальных интересов и природы.

Формирование нравственной направленности студента предполагает разработку и реализацию модели, которая включает в себя цель, подходы и принципы, содержание процесса формирования нравственной направленности студентов, формы и методы формирования направленности и прогноз результата. Содержание процесса формирования нравственной направленности студента, обусловленное содержанием нравственной направленности инженера, образуют

ценности блага, добра, пользы, ответственности, долга, совести, реализуемые в рамках ценностного отношения, на методологическом уровне которого выявляется, как существуют ценности и как они регулируют деятельность человека, на мировоззренческом уровне - соотношение систем ценностей [1].

О.Ю. Дорониной [1] определены педагогические условия, соблюдение которых позволяет формировать нравственную направленность студента - будущего инженера:

- освоение студентами философских основ наук, позволяющее им осознавать, что многообразные проблемы, возникающие в результате возмущения инженером природы, есть социальные проблемы, сочетается с воспроизведением ими ценностно-целевых структур деятельности инженера, в которых фиксируется некий нравственный аспект, обуславливающий более-менее сбалансированное единство многообразных проблем;

- овладение студентами опытом ценностных отношений к природе, к деятельности, в структуре которых находится и нравственно-понимающее отношение к природе, базируется на реализации ими в период производственной практики научных положений философии техники;

- снятие студентами проблемности ситуаций в создаваемом нравственном контексте деятельности инженера осуществляется в процессе выполнения действий, целесообразных с точки зрения природы и самого человека;

- реализация нравственно-понимающего отношения к природе в рамках создания техники, эксплуатации сооружений позволяет студенту видеть в ней не просто союзника, но своего-другого, который «созидает» жизнь [1].

Таким образом, в процессе профессионального развития и успешной профессиональной деятельности важная роль принадлежит нравственно-этическому компоненту личности. Гуманистическое развитие личности, приобретение и закрепление нравственных норм на уровне личных ценностей будет способствовать высокому профессионализму.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доронина О.Ю. Содержание и методы формирования нравственной направленности студента - будущего инженера: дисс..... канд.пед.наук / О.Ю. Доронина. - Самара, 2008. - 225 с.
2. Зеер Э.Ф. Психологические основы формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студентов колледжа / Э.Ф. Зеер, И.В. Мешкова, Л.П. Панина. - Екатеринбург, 2007. - 124 с.
3. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1 / сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990. - С. 194.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА В ВУЗЕ

Калмыкова О.В.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Психологическое консультирование - один из видов психологической помощи (наряду с психокоррекцией, психотерапией, психологическими тренингами и др.), выделившийся из психотерапии.

Данная профессиональная деятельность возникла в ответ на потребности людей, которые, не имея клинических нарушений, всё же искали психологическую помощь. Именно поэтому специалисты по психологическому консультированию помогают прежде всего людям, испытывающим трудности в повседневной жизни, деятельности, общении и т.д.

Психологическое консультирование как профессия является относительно новой областью психологической практики, поэтому оно пока не имеет строго очерченных границ и в поле его зрения попадают самые разнообразные проблемы. Так, фактически в любой сфере, в которой используются психологические знания, в той или иной мере применяется консультирование как одна из форм работы.

Психологическое консультирование представляет собой непосредственную работу психолога-консультанта с человеком, семьей или группой, направленную на решение личностных и межличностных проблем средствами консультативной беседы. Психологическое консультирование направлено на изменение мировосприятия и поведения с использованием вербальных средств и невербальной коммуникации.

В качестве цели психологического консультирования, практически вне зависимости от подхода, который использует консультант, может рассматриваться выслушивание и понимание клиента, которое уже само по себе зачастую приводит к положительным изменениям. Другими словами, предвосхищаемым результатом консультирования является обеспечение клиента возможностью высказаться, поговорить откровенно, рассказать о том, что беспокоит и тревожит его.

Основными принципами работы консультанта являются безоценочность и доброжелательность; ориентация на систему ценностей клиента; осторожность с советами; анонимность; разграничение личных и профессиональных сторон в работе.

Безоценочность консультанта по отношению к своему клиенту означает такое поведение консультанта, которое обеспечило бы у клиента ощущение принятия его таким, какой он есть, со всеми его недостатками

и достоинствами.

Доброжелательность консультанта также обеспечивает необходимый терапевтический климат и означает не только элементарное следование общепринятым нормам поведения (отсутствие у консультанта скрытой агрессии по отношению к клиенту, хамства и т.п.), но и использование консультантом специальных профессиональных навыков:

- Умения слушать и слышать своего клиента и понимать его проблемы;
- Оказывать ему необходимую эмоциональную и психологическую поддержку.

Ориентация на систему ценностей клиента означает опору на систему жизненных ценностей и норм клиента и не критичное отношение консультанта к ней, что во многом обеспечивает эффективность психологического воздействия.

Принцип осторожности с советами консультанту необходимо соблюдать, так как, в противном случае, давая клиенту совет по тому или иному решению его проблемы (а часто сам клиент ожидает получить от консультанта совет), консультант полностью берет на себя ответственность за исход проблемы и не формирует у клиента чувства ответственности за свою жизнь и поступки, что противоречит целям консультирования и сильно вредит клиенту, оставляя его в зависимой и инфантильной позиции и не расширяя границ его опыта и умений.

Анонимность и конфиденциальность означает, что информация, полученная консультантом от клиента во время консультаций, не должна разглашаться им без ведома и разрешения клиента.

Разграничение личных и профессиональных сторон в консультировании означает, что консультант не должен использовать клиента и его работу с его проблематикой в целях удовлетворения своих личных потребностей, проработки своих проблем и внутриличностных конфликтов, а также на протяжении всей консультативной работы вступать с клиентом в какие-либо иные отношения (дружеские, сексуальные и т.п.). Также консультанту не рекомендуется консультировать своих родственников, друзей и знакомых, так как в противном случае существует опасность быть необъективным в понимании проблемы клиента из-за того, что у консультанта может быть свой взгляд на существующую проблему. То есть он уже не может сохранить не критичную позицию по отношению к клиенту.

Консультирование студентов может иметь различное содержание, касаться проблем как профессионального или личностного самоопределения студентов, так и различных аспектов их взаимодействия

с окружающими людьми. Консультирование нами рассматривается как многофункциональный вид индивидуальной работы психолога со студентами, в рамках которой могут быть решены следующие задачи:

- Оказание помощи студентам, испытывающим трудности в процессе адаптации к вузу.
- Оказание помощи студентам, испытывающим трудности в учебной деятельности, коммуникативных навыках, психическом самочувствии.
- Обучение студентов навыкам самопознания, рефлексии, использование своих психологических возможностей и возможностей для успешного обучения и развития.
- Оказание психологической помощи и поддержки студентам, находящимся в состоянии стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания.

Консультирование организуется в большинстве случаев по инициативе студента. Однако иногда психолог сам предпринимает определенные шаги, не дожидаясь обращения к нему студента. Это порой может спровоцировать негативную реакцию студента. И здесь важны профессиональные действия психолога, направленные на привлечение студента к диалогу и процессу решения проблем.

Практика психологического консультирования имеет дело с двумя видами проблем, возникающих у клиента: первые можно обозначить как текущие, то есть порожденные конкретной ситуацией. Например, затруднениями в самоопределении, развитии, существовании. Вторые - проблемы глубинные или истинные, связанные с особенностями личности и сознания, которые вызывают неадекватное отражение действительности или определяют неспособность клиента изменять объективную ситуацию и себя.

Консультирование в рамках психологической службы вуза в большинстве случаев имеет дело с текущими проблемами. Но при работе с клиентами психолог должен не только изучить этот вид проблем, но и максимально полно выяснить истинные причины возникшей ситуации, поскольку проблемы личности во многом определяют личность.

Мы попытались классифицировать все запросы, жалобы, поводы обращения за консультативной помощью и условно разбили их на несколько классов.

1. Межличностные отношения.

а) Наибольшее количество обращений (33,3%) было по вопросам взаимоотношений с противоположным полом (конфликты с любимым человеком, разрыв отношений, непонимание, неразделенная любовь и т.п.). Это понятно, т.к. у многих людей возникает глубокое чувство -

любовь.

б) Сложности в общении со сверстниками отметили 3,3% (формулировка: нет друга, конфликтные ситуации в студенческой группе, неуверенность в общении, разрыв отношений с другом).

в) Сложные взаимоотношения с преподавателями (конфликты с преподавателями, непонимание со стороны преподавателя и т.п.) отметили 6,7%.

2. Индивидуальное Я студента (качества личности, способности, склонности, особенности характера и т.д.)

а) личностные проблемы - 20%. Формулировка проблем: одиночество; незнание себя, своих особенностей; лучшее понимание себя; неуверенность в своих силах; страх перед будущим и т.п.

б) Состояние эмоционального стресса (страх перед экзаменом, синдром эмоционального выгорания, негативные изменения эмоционального состояния, психологическая травма) - 16,7 %.

3. Семейные проблемы составили 20%. Из них 3,3% касаются детско-родительских отношений и соответственно 16,7% - проблемы собственной или родительской семьи.

Часть проблем родом из семьи, поэтому невозможно решать студенческие проблемы без активного переструктурирования семейных отношений. Семья юридически и этически «закрыта» для вуза, и психолог не имеет права вмешиваться в семейную ситуацию. Большинство студенческих ситуаций решается без вмешательства родителей, силами деканата, преподавателей, психолога и самого студента.

На начальном этапе деятельности психологической службы предполагалось, что основные обращения студентов будут возникать на начальном этапе обучения, т.е. на первом курсе. Оказалось, что ситуация складывается несколько иначе. В первый год работы психологической службы студенты вторых курсов чаще обращались за консультативной помощью. В дальнейшем студенты первых (29,5%), вторых (29,5%) и третьих курсов (26,6%) чаще всего обращались за консультациями.

В заключение хотелось бы сказать, что, на наш взгляд, работа психолога-консультанта в вузе может существенно повысить эффективность системной воспитательной работы со студентами, улучшить личностную и социально-психологическую адаптацию первокурсников, помочь в формировании будущих профессионалов, творчески мыслящей личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия / Р. Кочюнас. - М.: Академический Проект; Трикта, 2008. - 464 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ЛИЦ, НАХОДЯЩИХСЯ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Куданкина И.А.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г.Йошкар-Ола*

Условия лишения свободы, являясь экстремальными, по своей сути вызывают изменение психики осужденных. Адаптация к условиям отбывания наказания в виде лишения свободы вызывает у осужденных изменение физиологических, социальных и психологических функций и влияет на процесс их исправления, поэтому проблема позитивной социальной адаптации является одной из основных. Ее решение осуществляется в противоречивых условиях. Ставится цель - максимально приспособить осужденных к жизни в обществе, но при этом осужденные отделены (изолированы) от общества. Обучение осужденных социально полезному активному поведению проходит в обстановке строгой регламентации, которая в какой-то мере вырабатывает пассивность, «выученную беспомощность». Коррекция сознания, направленная на искоренение «вредных» представлений и привычек осужденных, происходит в среде лиц, имеющих криминальные установки и аморальные представления о жизни в обществе. При рассмотрении проблемы социальной адаптации было выдвинуто предположение о наличии связи между адаптационными и личностными особенностями осужденных, обусловленной внешним фактором (пребывания в пенитенциарном учреждении).

Для проверки данного предположения было проведено экспериментально-психологическое исследование, цель которого - изучить адаптационные и личностные особенности впервые осужденных; установить связь между личностными особенностями и адаптационными возможностями; провести сравнительный анализ адаптационных особенностей осужденных и роли внешнего фактора (пребывания в пенитенциарном учреждении). Исходя из цели экспериментально-психологического исследования, были поставлены следующие задачи: 1) установить связь между адаптационными и личностными особенностями осужденных, обусловленными внешним фактором (пребывания в пенитенциарном учреждении), между ситуацией и личностью; 2) провести анализ и сравнение полученных результатов

экспериментально-психологического исследования.

Нами была использована Методика фрустрационной толерантности Розенцвейга. Оценка и обработка полученных результатов проводилась в соответствии с требованиями, представленными в руководстве по использованию теста рисуночной ассоциации С. Розенцвейга [1]. Основные диагностические задачи методики: 1. Оценка выраженности различных видов эмоционального реагирования, наличие эмоционально-когнитивных стереотипов реагирования на фрустрацию. 2. Оценка степени социальной адаптированности личности. 3. Оценка фрустрационной толерантности. 4. Прогностика поведения личности в экстремальных условиях социального взаимодействия.

Анализ и сравнение полученных результатов экспериментально-психологического исследования.

Для изучения связи между социальной адаптацией, ситуацией нахождения в пенитенциарном учреждении и личностью, изучения особенностей адаптационных механизмов личности было проведено экспериментально-психологическое обследование осужденных в количестве 37 человек в возрасте 19-29 лет, впервые осужденных и отбывающих наказание (в течение 1 месяца нахождения в пенитенциарном учреждении).

Полученные результаты были обобщены, а также проведен сравнительный анализ и построен график средних значений. Статистическая оценка различий между среднегрупповыми значениями и нормативные показатели для данной возрастной группы (19-29 лет) производилась при помощи вычислений критерия t методом Стьюдента.

У осужденных экспериментальной группы с преобладанием экстрапунитивных реакций (Е) можно предположить наличие уверенности в себе, стремление к высокому статусу, высокую самооценку. У лиц с преобладанием интрапунитивных реакций (I) самооценка обычно более низкая; они не стремятся лидировать и часто бывают не уверены в себе и своих способностях. Лица, набравшие наибольшее количество баллов в графе препятственно-доминантных (ED) ответов, характеризуются конфликтностью, неумением обойти возникшие препятствия и фиксацией на них. Такие осужденные часто не могут добиться успеха именно потому, что не видят других способов разрешения ситуации, других возможностей достичь желаемого, кроме одного, часто нереального, пути (это дает нам право предполагать низкие адаптивные способности личности) При преобладании препятственно-доминантных (ED) ответов в сочетании с экстрапунитивностью (Е) можно предположить, что причиной агрессивного поведения таких

осужденных является их стремление достичь желаемую цель немедленно, не считаясь ни с чем, даже если для этого надо нарушить правило или применить силу. Неумение решать сложные ситуации мешает таким осужденным в общении с близким окружением, которые не всегда признают их лидерство, отсюда и агрессивное поведение, желание привлечь внимание и занять лидирующее положение, вызвав страх, если невозможно завоевать любовь и уважение. Повышенное ED характерно для осужденных с чрезмерной фиксацией на защите своего «Я», взаимодействие с окружающими у них будет сильно осложнено наличием защитных и компенсационных процессов. Преобладание реакций типа OD может быть следствием слабости опыта общения у данных личностей. Сочетание факторов E и OD специфично для демонстративного типа личностей, что в реальном поведении проявляется в чрезмерной требовательности и претензиях к окружающим при слабой критичности к самому себе, а также в сильной впечатлительности по отношению к любым внешним воздействиям.

Результаты эксперимента представлены графиком среднегрупповых значений, где отражены характерные изменения личностного реагирования на фрустрирующую ситуацию осужденными экспериментальной группы. Это выражается прежде всего в преобладании экстрапунитивных реакций (E) и препятственно-доминантных (ED) ответов, а также в понижении показателя степени социальной адаптации (GCR).

Существенные различия отмечаются по следующим шкалам: E, I, NP, GCR. Наибольшие различия наблюдались по показателю E, где разница составила 17,2 ($p < 0,05$ по критерию Стьюдента), это означает, что разница по данному показателю - достоверная. Различия наблюдались по показателю I, где разница составила 16,9 ($p < 0,05$ по критерию Стьюдента), это означает, что разница по данному показателю - достоверная. Преобладание типа реакции I говорит о фиксации на своем личном тяжелом состоянии в экспериментальной группе. Различия наблюдались по показателю NP, где разница составила 6,8 ($p < 0,05$ по критерию Стьюдента), это означает, что разница по данному показателю - достоверная. Преобладание типа реакции ED и значительное повышение по данному показателю в экспериментальной группе свидетельствуют о том, что нарушения в сфере личности у экспериментальной группы выше, чем у группы здоровых лиц.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы предполагаем: нарушения психологического феномена адаптации, характерные для экспериментальной группы (осужденных);

характеризовать адаптационный потенциал личностей, входящих в данную группу, как низкий; прогнозировать низкую социальную адаптированность личности и нарушения поведения личности в экстремальных условиях социального взаимодействия (нахождения в пенитенциарном учреждении).

ЛИТЕРАТУРА

1. Лукин С.Е., Суворов А.В. Тест рисуночной ассоциации С. Розенцвейга / С.Е. Лукин, А.В. Суворов. - СПб., 1993. - 65 с.

ГРУППОВЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Бахтина О.Г.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Интерес к применению активных групповых методов воздействия, в том числе и психологического тренинга, все время возрастает. В наше время, когда жизнь требует переработки огромного количества информации, повышения стрессоустойчивости, адаптированности человека к новым, «недружественным» условиям окружающей социальной и природной среды, старые приемы и методы деятельности уже мало помогают. Психологический тренинг, являясь системой специально организованного интенсивного воздействия, может стать той «палочкой-выручалочкой», которая поможет решить многие из актуальных проблем как ежедневной жизнедеятельности людей, так и управления персоналом.

За последние 10-15 лет психологический тренинг стал одной из наиболее распространенных форм психологической практики. При этом зачастую различные формы психологического тренинга в обыденном сознании противопоставляются теоретическому, академическому знанию, как знанию, не приносящему прямой практической пользы.

Острая необходимость проектирования и прогнозирования результатов психологического воздействия, прежде всего, связана с тем, что отдельные стихийно возникающие тренинги не всегда отвечают современным научным (в том числе теоретико-концептуальным) требованиям и не могут в полной мере удовлетворить насущные потребности общества в эффективном и профессиональном инструменте совершенствования и развития человека. Многие психологи (А.Н. Лидерс, И.В. Вачков и др.) [3, с. 12] с тревогой пишут, что в

практическую психологию приходит большое количество дилетантов, не имеющих специального образования и подготовки. Всеобъемлющие знания по групповой динамике, психологии воздействия, психологии личности и другим важнейшим механизмам, которые задействованы в процессе тренинга, подменяются отрывочными сведениями из какой-либо популярной психологической теории.

В связи с этим кажется, что последние достижения теоретической психологии дают возможность изменить сложившуюся ситуацию, вооружить практических психологов новым взглядом на психологический тренинг, что в конечном итоге приведет к формированию новой методологии осуществления тренингового воздействия.

В последнее время особую востребованность приобретают исследования, где ведется поиск закономерностей динамики личности участников в процессе психологического тренинга. Поиск базовых механизмов осуществления группового воздействия важен не только для психологической практики, но и для развития и углубления наших теоретических представлений. В настоящий момент среди практикующих специалистов преобладает подход, при котором тренер устанавливает монологичные отношения с членами группы, скорее самопроявляется, чем дает проявиться участникам. Резко лимитируется возможность участников влиять на выбор методов и длительности воздействия, на сценарии встреч. Однако без опоры на личность самого участника, без постоянного отслеживания его внутренних трансформаций нельзя рассчитывать на полноценный эффект психологического воздействия.

Термин «тренинг» (от английского train, training) имеет ряд значений - «воспитание, обучение, подготовка, тренировка». Групповой психологический тренинг выходит за эти рамки и используется, в самом широком смысле, в целях развития, психокоррекции, обучения и диагностики [5, с. 14].

В настоящее время определений группового психологического тренинга существует, наверное, столько же, сколько и авторов, их описывающих. Если проанализировать определения психологического тренинга в различных источниках, то складывается впечатление, что все они похожи на описание слона в известной метафоре, когда каждый «видит» что-то свое в соответствии с его точкой зрения. Наиболее общее, но удачное определение группового психологического тренинга предложено Н.Ю. Хрящевой и С.И. Макшановым, представляющими тренинг как «многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека» [7].

Под тренинговыми группами обычно понимаются все специально созданные малые группы, участники которых при содействии ведущего-психолога включаются в своеобразный опыт интенсивного общения и взаимодействия, ориентированный на решение разнообразных психологических проблем участников, их самосовершенствование, а также на развитие группы и решение общегрупповых проблем [6].

Вопрос о том, нужны ли вообще практической психологии тренинговые группы, связан с уяснением тех достоинств, которые имеет групповая форма по сравнению с индивидуальной. Перечислим эти преимущества, выделив их сущность и снабдив необходимыми комментариями [8, с. 15-17]:

- групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем; человек избегает непродуктивного замыкания в самом себе со своими трудностями, обнаруживает, что его проблемы не уникальны, что и другие переживают сходные чувства, для многих людей подобное открытие само по себе оказывается мощным психотерапевтическим фактором;

- группа отражает общество в миниатюре, делает очевидными такие скрытые факторы, как давление партнеров, социальное влияние и конформизм; по сути дела в группе моделируется ярко, выпукло система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни участников, это дает им возможность увидеть и проанализировать в условиях психологической безопасности психологические закономерности общения и поведения других людей и самих себя, не очевидные в житейских ситуациях;

- возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами; в реальной жизни далеко не все люди имеют шанс получить искреннюю, безоценочную обратную связь, позволяющую увидеть свое отражение в глазах других людей, отлично понимающих сущность твоих переживаний, поскольку сами они переживают почти то же самое; возможность «смотреться» в целую галерею «живых зеркал» является, по-видимому, самым важным преимуществом групповой психологической работы, не достижимым никаким другим способом;

- в группе человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров; если в реальной жизни подобное экспериментирование всегда связано с риском непонимания, неприятия и даже наказания, то тренинговые группы выступают в качестве своеобразного «психологического полигона», где можно попробовать вести себя иначе, чем обычно, «примерить» новые модели поведения, научиться по-новому

относиться к себе и к людям - и все это в атмосфере благожелательности, принятия и поддержки;

- в группе участники могут идентифицировать себя с другими, «сыграть» роль другого человека для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения, применяемыми кем-то; возникающие в результате этого эмоциональная связь, сопереживание, эмпатия способствуют личностному росту и развитию самосознания;

- взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого: этот эффект не возникает при индивидуальной психокоррекционной и психотерапевтической работе; создавая дополнительные сложности для ведущего, психологическое напряжение в группе может (и должно) играть конструктивную роль, подпитывать энергетику групповых процессов; задача ведущего - не дать напряжению выйти из-под контроля и разрушить продуктивные отношения в группе;

- группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания; иначе, чем в группе, иначе, чем через других людей, эти процессы в полной мере невозможны; открытие себя другим и открытие себя самому себе позволяют понять себя, изменить себя и повысить уверенность в себе;

- групповая форма предпочтительней и в экономическом плане: участникам дешевле работа в тренинге, чем индивидуальная терапия (и для многих трениговая работа гораздо более эффективна); психолог также получает и экономическую, и временную выгоду.

Определив психологический тренинг как «культурное орудие», которое используется для освоения нового или изменения старого поведения, выделяют стадию овладения - присвоения, которой завершается процесс внутренней трансформации участников в ходе тренинга. Овладение - присвоение нового (знаний, навыков, умений) происходит в рамках «зоны ближайшего развития» (ЗБР) участников в результате совместной деятельности ведущего и участников психологического тренинга. Более подробно это означает следующее [4].

1. Психологический тренинг выступает как инструментальное опосредствующее действие, в процессе которого участники получают возможность присвоить набор «культурных орудий» для овладения новым поведением.

2. В процессе тренинга как инструментального действия выделяются следующие этапы:

- выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных

элементов и моделей поведения;

- построение модели идеального поведения во внешнем плане;
- модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане.

3. В качестве диагностической процедуры оценки тренинга может выступать «зона ближайшего развития» (ЗБР), возникающая в процессе взаимодействия между ведущим и участниками психологического тренинга.

4. Эффективность проведения тренинга ведущим обусловлена тем, насколько ведущий определяет ЗБР участников тренинга, проявляющуюся в овладении различными культурными орудиями организации собственного поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию / Г.С. Абрамова. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. - 237 с.
2. Александров А.А. Современная психотерапия. Курс лекций / А.А. Александров. - СПб.: Академический проект, 1997. - 335 с.
3. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. - М.: Эксмо, 2007. - 416 с.
4. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
5. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. - СПб.: Речь, 2007. - 256 с.
6. Макшанов С. И. Психология тренинга / С.И. Макшанов. - СПб., 1997.
7. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. - СПб.: Речь; Ин-т тренинга, 2000.
8. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. - СПб: Питер, 2000. - 384 с.

ПРИЧИНЫ КОНФОРМНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Загайнова Е.Н.

*Московский психолого-социальный институт (МФ),
г. Йошкар-Ола*

Одной из задач современной психолого-педагогической науки является создание условий развития учащихся как независимых личностей, способных самостоятельно решать жизненные задачи. Только свободный субъект обладает возможностями для творчества и развития как самой личности, так и общества в целом. С другой стороны, необходимым условием существования общества, составляющих его социальных групп является взаимосогласование интересов отдельной

личности и группы. А одним из механизмов такого взаимосогласования являются процессы социального влияния группы на поведение и установки индивида.

Как известно, одной из самых желанных целей воспитания является интериоризация общественных предписаний, когда индивид «хочет делать то, что он должен делать» (Э. Фромм) [4]. Таким образом, ценными оказываются и независимость взрослеющего юноши, и его «покорность» общественной необходимости. Разрешение этой дилеммы возможно только благодаря анализу внутренних причин, мотивации субъекта, побуждающей его согласовывать свое поведение и установки в соответствии с социальным влиянием группы. Только изучение природы внутренних побуждений к конформизму способно дать ответ на вопрос, какова функция и значение конформизма [2].

Изучению проблемы конформизма посвящено немало исследований, большая часть которых проведена в русле зарубежной (американской) социальной психологии (М. Sherif, S.E. Asch, R.S. Crutchfield, C.A. Kiesler, M. Deutsch, H. Gerard, H.C. Kelman, M. Jahoda, R.H. Willis). Наиболее подробно изучены ситуативные факторы конформизма и в несколько меньшей степени личностные. В частности, выявлены два основных источника проявления конформизма - нормативное социальное влияние и информационное социальное влияние (М. Deutsch, H. Gerard). Другим направлением исследований конформизма является диспозициональный подход (Г. Оллпорт, Р. Кеттел, Хьюэлл, Зиглер), подразумевающий существование устойчивой личностной черты конформности, которая проявляется в характерном для индивида реагировании в группе. При этом взаимодействие ситуативных и личностных факторов, особенно мотивационных, редко оказывалось в фокусе внимания исследователей конформизма [2].

Исследования конформизма, выполненные в отечественной традиции, направлены на решение методологических проблем: интерпретации самого понятия, нахождения альтернатив феномену конформизма, соотношения конформизма с устойчивостью личности, внушаемостью, коллективистическим самоопределением; экологической валидности процедур его измерения, оценки экстенсивности и интенсивности конформизма и ряд других (И.А. Оботурова, А.В. Петровский, В.Г. Самарин, Ф.В. Сафин, А.П. Сопиков, А.А. Туровская, В.Э. Чудновский). До сих пор не существует развернутой мотивационной концепции конформного поведения, на системном уровне описывающей мотивацию различных видов конформизма [2].

Рассмотрение проблемы мотивационной основы конформного

поведения достаточно актуально в соотношении к старшему школьному возрасту. Это вызвано следующими обстоятельствами. Во-первых, изучение конформного поведения старшеклассников требует особого внимания, поскольку, по результатам исследований, данный возраст является одним из наиболее критических для возникновения конформизма. Во-вторых, именно в этом возрасте наиболее остро встает проблема разрешения дилеммы «независимость-покорность»: пора «бури и натиска» порождает проблему соответствия поведения юношей общественным нормам; вместе с тем, старшеклассник должен быть готов к самостоятельной жизни, сам делать моральный выбор и решать учебные и жизненные задачи. В-третьих, у большинства юношей завершается формирование мотивационной сферы, что делает возможным проведение более полноценного анализа мотивации конформного поведения. В-четвертых, уровень развития личности старшеклассника дает возможность широкого применения методического инструментария, позволяющего достаточно глубоко изучить как выраженность и устойчивость конформного поведения, так и ключевые особенности мотивационной сферы [1].

Как показал теоретический анализ литературы по проблеме мотивации конформного поведения учащихся старших классов (В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, Н.Ю. Войтонис, В.Г. Леонтьев, С.Г. Москвичев, А.В. Петровский, В.Г. Самарин, А.П. Сопиков и др.), несмотря на избирательность и дифференцированность характера неформальных взаимоотношений старших школьников, способность к более детальной оценке характера и поведения окружающих в силу развития рефлексии, для некоторых старшеклассников остается свойственным конформное поведение, т.е. склонность уступать психологическому давлению группы, изменять свое мнение в угоду большинства, которое чаще всего отражает неразвитость внутренней системы мотивации и ориентацию на «внешние» нормы, которые либо некритически принимаются, либо без размышлений отвергаются [3].

Некоторые исследователи (В.К. Гербачевский, Т.О. Гордеева) указывают на взаимосвязь конформного поведения старшеклассников, вызванного информационным влиянием, с мотивом достижения: в случае неакцентированного информационного влияния конформизм тем выше, чем выше индивидуальный мотив достижения успеха старшеклассников, а в ситуации акцентированного информационного влияния зависимость становится обратной: конформизм тем ниже, чем выше мотив достижения успеха. А выраженность конформизма, вызванного нормативным влиянием, связана с силой мотива аффилиации: в условиях

высокой (положительной) значимости класса конформизм наблюдается тем чаще, чем выше уровень общего мотива аффилиации старшеклассника, а в случае низкой (отрицательной) значимости класса конформизм проявляется тем чаще, чем ниже уровень общего мотива аффилиации [3].

На базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 г. Йошкар-Олы» нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие старшие школьники, учащиеся 9А и 9Б классов в количестве 54 человек. Для диагностики были отобраны методика «Q-сортировка» В. Стефансона, методика выявления склонности к конформному поведению (модифицированный вариант методики А.Н. Орел), тест-опросник для измерения мотивации достижения успехов (модификация теста-опросника А. Мехрабиана) и опросник «Мотивация аффилиации» М.Ш. Магомед-Эминова (модификация теста А. Мехрабиана для изучения мотива аффилиации).

Результаты эмпирического исследования старших школьников подтвердили теоретические положения исследовательской литературы о свойственности конформного поведения для старших школьников, хотя и в меньшей степени по сравнению с подростками. В диагностируемой группе старшеклассников были выявлены как школьники с ярко выраженными признаками конформных установок в поведении (35,2%), что характеризует их как людей, склонных следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения в группе, так и школьники с прямо противоположными тенденциями в поведении - с признаками неконформных установок (57,4%). Для школьников с независимым поведением характерен более высокий уровень развития мотивации достижения успеха (57,9%) по сравнению со своими сверстниками с конформным поведением (21,1%). В свою очередь для старшеклассников с конформным поведением более характерна мотивация избегания неудачи (63,2%) и более развит мотив «стремление к принятию группой» (57,9%).

С учетом выявленных особенностей конформного поведения старшеклассников, мотивационных факторов их конформного поведения были разработаны психологические рекомендации по коррекции конформного поведения старших школьников для самих школьников, рекомендации для родителей и учителей. В работе со школьниками наиболее эффективными могут быть тренинговые занятия, которые имеют своей целью помочь старшеклассникам лучше узнать себя, свои сильные стороны, развить чувство собственного достоинства, мотивы достижения успеха, научить преодолевать неуверенность, страх,

повышенное волнение в различных ситуациях, наиболее успешно и полно реализовывать себя в поведении и деятельности, утверждать свои права и собственную ценность, не только не ущемляя права и ценности других людей, но и способствуя их повышению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлев А.Л. Социальная психология: учеб. пособие / А.Л. Журавлев, В.А. Соснин, М.А. Красников. - М.: Форум, 2008. - 416 с.
2. Немов Р.С. Социальная психология: учеб. пособие / Р.С. Немов, И.Р. Алтунина. - СПб.: Питер, 2008. - 432 с.
3. Ромашкин С.В. Мотивационные факторы конформного поведения учащихся старших классов: дис. ... канд. психол. наук / С.В. Ромашкин. - М.: МПГУ, 2006. - 206 с.
4. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. - М.: АСТ: АСТ Москва, 2009. - 288 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА УИС И РЕЛИГИОЗНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ЦЕЛЯХ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОСТИ СОТРУДНИКОВ И СТАБИЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АТМОСФЕРЫ КОЛЛЕКТИВА УЧРЕЖДЕНИЯ

Медведев А.В., Медведева В.В.

*ФБОУ УЦ УФСИН России по Республике Марий Эл,
г. Йошкар-Ола*

Деятельность работников уголовно-исполнительной системы протекает в напряженных, конфликтных ситуациях, опасных для жизни обстоятельствах, что часто приводит к профессиональной деформации. Один из ее признаков - высокий уровень агрессивности у сотрудников УИС - является настораживающим фактором, так как негативно влияет на профессиональную деятельность, отношения в коллективе и индивидуальное развитие. В экстремальной ситуации психологическая напряженность усиливается, а проблемы обостряются. Так, под воздействием агрессивной среды, у сотрудников искажается восприятие реальной действительности, деформируется система нравственных норм и межличностных отношений. Для решения данных проблем руководством учреждений и органов УИС предпринимаются различные меры. Большая их часть характеризуется прямым воздействием на личность сотрудника УИС. «Духовно-нравственное формирование личности должно пронизывать всю подготовку специалистов УИС» [1, с. 107]. В условиях реформирования правоохранительных органов большое значение уделяется использованию потенциала религиозных конфессий в духовно-нравственном просвещении и воспитании работников УИС, что прямо отражено в ст. 6 «Концепции развития

уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года», утвержденной Распоряжением Правительства России от 14.10.2010 года № 1772р. «Для повышения эффективности духовно-нравственного воспитания и просвещения сотрудников организовано тесное взаимодействие ряда территориальных органов и учебных заведений ФСИН России с представителями религиозных организаций» [2, с. 16]. Для этого, в ходе профессиональной подготовки сотрудников УИС, в рамках курса профессиональной этики и психологии сотрудников УИС изучается тема «Основы религиоведения». К проведению занятий привлекаются священнослужители зарегистрированных в установленном порядке религиозных организаций. Кроме того, руководством учреждений и органов УИС (в частности ИК-5, НВК Республики Марий Эл) привлекаются священнослужители Русской Православной Церкви в целях духовного просвещения сотрудников, профилактики нервных срывов, недопущения распространения сектантства, а также для патриотического воспитания верности служебному долгу. «Стали традиционными освящение оружия и благословение сотрудников отряда специального назначения, выезжающих в служебные командировки в Чеченскую Республику» [3, с. 19].

Одной из причин деструктивной агрессивности и профессиональной деформации сотрудников УИС в целом называют отсутствие религиозности сотрудников, а если это человек верующий, то для него религия не является средством личностного роста, совершенствования духовного развития. «Если бы сотрудники были людьми верующими, никакой профессиональной деформации не было. Как не было деформаций у солдат царской армии. Там были священники, шла церковная жизнь» [3, с. 5].

Многие авторы отмечают, что деформации личности развиваются преимущественно под влиянием продолжительности и условий труда, а также возраста. Аспекты профессиональной деформации и влияние на человека в процессе трудовой деятельности исследуется в работах Р.М. Грановской, Э.Ф. Зеера, Т.М. Князевой, Л.Н. Корнеевой, А.К. Марковой, Н.И. Шаталовой, О.И. Шляхтиной и др.

В рамках психологического изучения агрессии и агрессивности существует многообразие взглядов и подходов к пониманию этих феноменов. Все теоретические концепции условно можно разделить на две группы. Первая из них включает концепции, в которых агрессивность трактуется как врожденное, инстинктивное свойство субъекта (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм). Во вторую входят теории, рассматривающие агрессивность как характеристику способа поведения

(Б. Голт, А. Фруд, А. Бондура, К. Роджерс, Д. Доллард).

Под агрессивностью следует понимать свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-субъектных отношений. Как и всякое свойство, она имеет различную степень выраженности: от почти полного отсутствия до его предельного развития. Чрезмерное ее развитие начинает определять весь облик личности, которая может стать конфликтной, неспособной на сознательную кооперацию. В крайних своих проявлениях агрессивность представляет непосредственную угрозу для жизни, например, суицидальное поведение, насильственные преступления, совершаемые сотрудниками УИС.

«Известно, что профессиональная деятельность в условиях лишения свободы предъявляет достаточно серьезные требования не только к знаниям, которые приобретаются в учебных заведениях и закрепляются в процессе реальной работы с осужденными, но и к личностным качествам сотрудников» [4, с. 312]. Поэтому настолько важен вопрос не только профессиональной подготовки, но и совершенствования личных качеств персонала учреждений и органов УИС, в том числе с использованием опыта религиозных объединений. «Основная проблема заключается в отсутствии у большинства сотрудников исправительных учреждений ясного представления о значимости религии, а также о формах и методах использования ее потенциала» [5, с. 129].

Специфика деятельности сотрудников пенитенциарных учреждений, в том числе и необходимость вступать во взаимодействие с правонарушителями, нередко содержит в себе элементы отрицательного воздействия на личность. «Практика показала, что если начальники колонии, начальник отряда понимают основные положения религиозных учений, и тем более, если следуют им сами, то духовное просвещение дает видимые результаты, что отражается на общепсихологическом климате учреждений» [5, с. 129]. Данный опыт применяется в ИК-3 Республики Марий Эл. При отсутствии у сотрудника достаточного уровня психологической и нравственной устойчивости часто наблюдаются деструктивные изменения личности. Данные изменения могут негативно влиять не только на деловое общение в служебном коллективе, но и на отношения в семье, с родными, друзьями.

С целью изучения агрессивности сотрудников пенитенциарной системы в ходе эксперимента были использованы три методики:

1. Методика А. Ассингера - позволяет диагностировать агрессивность личности по отношению к окружающим и уровень корректности при социальных контактах.

2. Тест руки (Hand-test) - проективная методика, предназначена для прогноза открытого агрессивного поведения.

3. Опросник Басса - Дарки - дифференцирующий проявления агрессии и враждебности.

По результатам проведенного исследования было выявлено: у сотрудников пенитенциарных учреждений наиболее выражен как вербальный вид агрессии, т.е. выражение негативных чувств через словесную форму (повышенный тон в общении со спецконтингентом и между собой), так и проявление физической агрессии (стремление к необоснованному применению физической силы). Причинами этих проблем на первоначальном этапе прохождения службы являются эмоциональная нестабильность, низкий самоконтроль, импульсивность сотрудника. Для сотрудников, имеющих стаж работы более 8 лет, характерно проявление излишней агрессивности в общении с окружающими (15%). Причинами этих проблем становятся: эмоциональное выгорание, проявления агрессивности как признака имеющейся профессиональной деформации, длительные конфликтные взаимоотношения в коллективе, индивидуально-психологические особенности сотрудника.

В целях определения влияния религии на психологические свойства личности сотрудника УИС проводилось интервьюирование, а также свободное письменное изложение развернутых ответов на контрольные вопросы. В результате сделаны следующие выводы: 32% респондентов не воспринимают религию как средство достижения реальных целей (по их мнению, религия - дело личностное и использовать ее в служебной деятельности нецелесообразно); у 82% опрошенных религиозность не является стимулом для дальнейшего развития своих положительных нравственных качеств (религия не в состоянии оказать серьезное влияние на их собственное поведение); наконец, 8% сотрудников считают религию помехой в служебной деятельности. 98% сотрудников обладают низким уровнем знаний в области религиозоведения. В свете полученных результатов становится понятным рост правонарушений со стороны сотрудников, при том, что «религиозная направленность человека, основанная на чувстве веры, в этическом смысле дает моральную устойчивость, которая предполагает душевную стойкость» [6, с. 157].

Для того, чтобы сотрудники пенитенциарной системы реже проявляли агрессивные формы поведения, необходимо обладать определенным уровнем социального интеллекта, то есть уметь справляться с социальными конфликтами конструктивным способом. Кроме этого, необходимо осознавать те чувства, которые провоцируют агрессию, и

уметь выражать их, не прибегая к насилию. Без сомнения, значительная работа в этом отношении возлагается на психологические службы учреждений УИС, а также на образовательные учреждения, где проходят профессиональную подготовку сотрудники УИС. Однако, как показала практика и результаты научных исследований, этого недостаточно. «Большая надежда на привлечение институтов гражданского общества, в том числе и религиозных организаций. Без их активного участия, надеясь только лишь на государственные структуры, успеха не добиться. Только в их взаимодействии заложен успех» [7, с. 32].

Для более продуктивной работы с агрессивными сотрудниками необходимо расширение сферы практического воздействия психологического характера - это залог формирования адекватных условий жизни и профессионального становления сотрудника, а также положительной психологической атмосферы в коллективе. Дальнейшие научные исследования в этой области, накопление опыта практической работы, объединение усилий различных специалистов может помочь в преодолении закономерных трудностей, связанных с деформацией профессионально важных качеств сотрудников пенитенциарных учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федорова Е.М. Формирование духовно-нравственных качеств личности сотрудника уголовно-исполнительной системы / Е.М. Федорова // Уголовно-исполнительная система России: стратегия развития: материалы науч.-практ. конф. Ч.1. (Москва, 26-27 мая 2005 г.). - М.: НИИ ФСИН России, 2005. - 184 с.
2. Дорожкин И.Б. Вопросы информационно-пропагандистской работы с личным составом в учреждениях и органах УИС / И.Б. Дорожкин // Ведомости уголовно-исполнительной системы. - 2010. - № 11. - С. 79.
3. Положительный опыт сотрудничества учреждений ФСИН с Русской Православной церковью : Аналитический обзор (п. 5.2.1 плана НИР НИИ ФСИН России). - М., 2007. - 28 с.
4. Дебольский М.Г. Основные направления психологического обеспечения работы с кадрами / М.Г. Дебольский // Прикладная юридическая психология / под ред. А.М. Столяренко. - М., 2001. - С. 312-324.
5. Самарин В.А. Основы традиционных религий России: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. В.Б. Бровкина. - СПб.: СПб ИПК работников ФСИН России, 2005. - 148 с.
6. Ушатиков А.И., Казак Б.Б. Основы пенитенциарной психологии: учеб. / под ред. С.Н. Пономарева. - Рязань: Академия права и управления Минюста России, 2001. - 536 с.
7. Ковалев О.Г., Данилин Е.М. Полезное сотрудничество - путь к успеху / О.Г. Ковалев, Е.М. Данилин // Международный опыт исполнения уголовных наказаний: сб. науч. статей. Вып. 1 / сост. и ред. О.И. Макачук. - М.: НИИ ФСИН России, 2008. - 180 с.

ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО В ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАВИСИМОСТЕЙ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ

Масштаб и темпы роста зависимостей от психоактивных веществ в нашей стране свидетельствуют о невозможности решения этой проблемы только силами специалистов - необходимо привлечение к этой работе широких слоев общественности и всего населения в целом. Значительная часть молодежи весьма низко оценивает эффективность проводимых взрослыми превентивных мероприятий, критически относится к профилактической деятельности, которая в большинстве случаев сводится к санитарному просвещению или информированию. В связи с этим развитие подросткового добровольческого движения по первичной профилактике зависимостей от психоактивных веществ является одним из перспективных направлений профилактической работы.

Так, превентивный подход, основанный на влиянии социальных факторов, базируется на понимании того, что влияние сверстников и семьи играет важную роль, способствуя или препятствуя началу употребления психоактивных веществ. С точки зрения этого подхода важнейшим фактором развития подростка является социальная среда как источник обратной связи, поощрений и наказаний. Приоритетной является работа с лидерами-сверстниками - подростками, желающими пройти определенное обучение с целью того, чтобы в дальнейшем осуществлять профилактическую антинаркотическую активность в среде своей школы или жилого района.

Также одна из современных информационных моделей профилактики предполагает реализацию профилактических действий через сверстников, которые оказываются принимаемым источником информации, источником ролевого моделирования и сами являются частью целевой группы (именно подростки пополняют ряды наркоманов и на них направлены основные профилактические меры).

В чем же преимущества организации волонтерского движения?

Подростковый период характеризуется стремлением подростков к увеличению своей свободы и независимости от взрослых, с одной стороны, и стремлению к объединению в группы со сверстниками, с другой. Подросток пытается отделиться от семьи, преодолеть детскую зависимость от родителей и делает первые шаги в сторону своей автономизации. Стремясь к независимости, подростки одновременно подвержены влиянию своей референтной группы. Табак, алкоголь и

наркотики ими воспринимаются как атрибуты взрослой жизни, и начало употребления их происходит в группе сверстников или более старших ребят как неосознанное подражание поведению взрослых в отношении употребления психоактивных веществ. Референтная группа становится для подростков местом реализации основных потребностей этого периода: потребности в общении, самореализации и уважении. И часто авторитетный член группы становится сознательно или бессознательно кумиром для подражания. Очень важно, чтобы этим кумиром оказался человек, чьими жизненными ценностями являются здоровье, любовь, самосовершенствование, помощь и поддержка других людей. Таким человеком и может стать подросток-волонтер. Идея привлечения к проведению профилактической работы самих подростков возникла именно потому, что подростки склонны отрицать авторитет взрослых, а общение со сверстниками проходит в более доверительной обстановке и информация воспринимается с меньшим сопротивлением.

Лучше зная изнутри подростковую среду, ее потребности и проблемы, подростки-волонтеры способны быстро установить контакт со своими сверстниками, сделать работу по профилактике более живой, творческой и эффективной. Говоря на одном языке со своими сверстниками, подросток-волонтер может создать условия для открытого, искреннего общения, обсуждения и осознания многих вопросов, стоящих перед сверстником. Организуя работу с позиции «на равных», подросток-волонтер помогает участнику занятий принять на себя ответственность за свои решения и выборы.

Принадлежность ребят, проводящих занятия со сверстниками, к одному поколению, способность говорить на одном языке, их успешность и привлекательный имидж, компетентность и доступность - все это увеличивает положительный эффект профилактической работы.

Основной целью инициирования подросткового волонтерского движения является уменьшение факторов риска приобщения детей, подростков и молодежи к употреблению психоактивных веществ.

Привлечение подростков к профилактике одновременно решает несколько задач:

- Позволяет охватить этой работой достаточно большую подростковую аудиторию, что важно при дефиците специально подготовленных психолого-педагогических кадров.
- Формирование устойчивых антиалкогольных и антинаркотических установок, развитие чувства самоуважения и ответственности как у самих волонтеров, так и у тех ребят, с которыми они занимаются.
- Приобретение через общественно полезное дело навыков, важных

для взрослой жизни, в том числе для будущей профессиональной деятельности.

Выделяют следующие возможные источники пополнения рядов добровольцев:

- обычные подростки, узнавшие об организации из средств массовой информации и других источников;
- ребята, с которыми действующие волонтеры проводили занятия в школе или организовывали встречи;
- студенты, чей профессиональный выбор связан с социальной работой, психологией или педагогикой.

Учитывая сложность проблемы первичной профилактики зависимостей от психоактивных веществ, добровольцы, работающие в этой сфере, должны быть достаточно хорошо подготовлены. Прежде всего, волонтерам необходимы знания причин возникновения наркомании, факторов, способствующих ее распространению, реальных последствий ее влияния на организм человека, его семью и общество в целом. В рамках первичной профилактики подростки-добровольцы - это помощники, и их деятельность организуется и курируется опытными специалистами по профилактике. Организаторы работы добровольцев должны четко, ясно и конкретно разъяснять, какова цель работы волонтеров и какие результаты они получают, достигнув этой цели, чтобы у ребят была возможность увидеть результат своей работы. Подростки могут привлекаться к созданию и обсуждению существующих программ по профилактике, участвовать в распространении просветительских материалов, проводить профилактические занятия в виде бесед, деловых игр, тренинговых занятий и так далее.

Основными направлениями деятельности подростковой волонтерской службы могут стать следующие:

1. Работа с группами подростков в учебных заведениях.
2. Антиалкогольная и антинаркотическая пропаганда: разработка и распространение наглядных материалов, подготовка аудио- и видеоматериалов по теме и их использование в работе, массовые акции, театрализованные представления.
3. Освещение своей деятельности в средствах массовой информации, связь с общественностью.
4. Привлечение новых добровольцев, их отбор и подготовка.
5. Психологическая само- и взаимопомощь.

Для успешности добровольческого движения очень важно, чтобы это была инициатива самой молодежи. Работа, навязанная сверху, проводимая лишь с воспитательной целью, дает скорее негативный

эффект и надолго отбивает у добровольца желание включаться в общественно полезный труд. Когда профилактическая работа ведется не для детей и подростков, а вместе с ними, это гораздо ценнее. Ведь воспитать ответственность, инициативность, способность принимать решение возможно лишь при предоставлении подросткам большей самостоятельности при определении целей, задач и форм общественных инициатив. Создание благоприятных условий для развития волонтерского движения невозможно без способности взрослых принимать особенности современной молодежи, без искреннего интереса к их жизни, без уважения их потребностей и ценностей, без стремления к сотрудничеству.

В 1994 году проведены исследования мотивации российских добровольцев. Исследования и опыт показывают, что в основе возрождения феномена современного российского добровольчества и среди главных мотивов, побуждающих к добровольческой деятельности являются:

- Стремление к строительству более справедливого и свободного общества;

- Энтузиазм, доброта и подвижничество;
- Стремление быть социально полезным другим людям;
- Неравнодушное отношение к происходящему вокруг;
- Желание реализовать себя и свои принципы;
- Решить проблемы других людей и собственные проблемы.

Участники волонтерского движения посредством добровольческой деятельности осознают свою полезность и нужность, получают благодарность за свой труд, развивают в себе важные личностные качества, умения и навыки, удовлетворяют потребность в общении и самоуважении. Добровольчество в профилактике зависимостей от психоактивных веществ - это альтернатива вредным привычкам, заполнение свободного времени полезным делом, обретение новых друзей. Добровольцы выступают как проводники, носители ценностей здорового образа жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кобякова Т.Г., Смердов О.А. Первичная профилактика нарко-алкогольной зависимости: концепция программы организации и развития подросткового добровольческого движения / Т.Г. Кобякова, О.А. Смердов. - Кемерово, 1999. - 234 с.

2. Концепция профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде. - М., 2000.

ПРОЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ДИАГНОСТИКЕ ДЕТЕЙ С НЕДОСТАТКАМИ РАЗВИТИЯ

Звук - одно из самых ярких проявлений жизни, благодаря которому мы можем общаться друг с другом, слышим музыку, голоса природы. Зрительное восприятие, ощущения, слух - это своеобразные окна, с помощью которых мы воспринимаем мир, и если одно из этих окон закрыто, мир уже не воспринимается в полном объеме. Ребенок с недостатком слуха не может контролировать собственное произношение, от этого страдает устная речь, которая, в свою очередь, лежит в основе развития других познавательных процессов.

Компенсаторные возможности глухих детей помогают им в преодолении своего дефекта, так, потребность в общении реализуется с помощью мимики, жестов, действий, рисунков, чтения с губ, но формирование позитивной «Я-концепции» и других личностных образований, тем не менее, затрудняется. Развитие самосознания ребенка с недостатком слуха протекает в сложных условиях, связанных с проблемами общения, замедленным процессом переработки информации, с ограниченными возможностями спонтанного социального опыта. Многие слышащие родители испытывают эмоциональное напряжение при общении со своим ребенком, что отрицательно сказывается на развитии одной из важнейших потребностей - потребности в безопасности, а также ощущения принятия, привязанности. Самосознание ослаблено, с одной стороны, нарушением слуха, с другой - ограниченной способностью идентифицировать себя со своими родителями, меньшим количеством любви, полученной от них. Согласно данным американских сурдопсихологов, число невротических расстройств у детей с нарушением слуха в два раза выше, чем у слышащих сверстников.

Работая с глухими и слабослышащими детьми, мы провели диагностику их психологического состояния, в том числе и диагностику детско-родительских отношений. Необходимо отметить тот факт, что у детей с недостатком развития часто имеется опыт негативного отношения с взрослыми. Согласно исследованиям, унижение в связи с нарушением слуха испытывают со стороны сверстников 20% глухих и слабослышащих подростков, со стороны родителей - 12,5%. Часто ребенку с нарушением слуха кажется, что окружающие не понимают его проблем и что у них не хватает терпения на разговор, поэтому ребенок

замыкается в себе.

Особенности этой ситуации определяли и выбор методик. В большей мере ей соответствовали проективные методики: «Рисунок семьи», «Мои страхи», «Я - фантастическое» и др., которые дети воспринимают как интересное занятие, не видят в нем опасности для себя и не выстраивают психологических защит. Эти тесты дают возможность увидеть проекцию - портрет личности ребенка, с их помощью можно заглянуть в подсознательное - самый темный уголок нашей души. В процессе рисования контроль «цензора сознательного» ослабевает, что и позволяет раскрыться бессознательному.

Для регистрации состояния психики в данном случае используется исследование моторики (зафиксированной в виде рисунка). По И.М. Сеченову, всякое представление, возникающее в психике, заканчивается движением. При выполнении рисунка лист бумаги играет роль пространства, фиксирует отношение к пространству, а оно, в свою очередь, связано с эмоциональной окраской переживания. Образы, мысли- представления вызывают определенные напряжения в мышцах, что и отражается на рисунке. Кроме того, для толкования рисунка используются теоретические нормы оперирования с символами, символическими элементами и фигурами.

Тест «Рисунок семьи» ставит своей целью выявить отношение ребенка к членам своей семьи, то, как он воспринимает каждого из них и свою роль в семье, взаимоотношения внутри нее. Узнав, каким ребенок видит себя, свою семью, можно понять причины возникновения многих проблем ребенка и помочь ему в их решении.

Степень развития изобразительной культуры у детей была достаточно высокой, это говорит о том, что занятиям творчеством уделяется в интернате много внимания, кроме того, это общий показатель хорошего умственного развития. Состояние детей во время проведения диагностики было нормальным, раскованным, отсутствовало напряжение, утомление, т.к. рисунки были достаточно большими, заполняющими лист, отсутствовала сильная штриховка (показатель тревожности).

В результате проведенного тестирования исследуемой нами группы мы получили следующие сведения о взаимоотношениях детей с их родителями. Наиболее привлекательным персонажем на рисунках детей являются родители. В 5-ти рисунках - мама, в 4-х - папа, в 3-х - брат (сестра) и только в одном на первом плане собственный образ. Наиболее ценный персонаж рисуется первым, слева, часто он выполняется более тщательно, с особой любовью, Наименее привлекательный выполняется последним, находится часто в стороне от других фигур, как бы забытый

всеми. В 7 рисунках (из 13) собственный образ находится на последнем месте, в 3 отсутствует, что может свидетельствовать о том, что ребенок испытывает чувство неполноценности, ощущение отсутствия общности. Рисование себя последним из всех членов семьи не скромность, а заниженный статус. Как правило, образ себя на таких рисунках маленький, безвольный, что может обозначать беспомощность, необходимость заботы о нем.

Для многих рисунков детей с недостатками слуха характерна слабая прорисовка рук, отсутствие кистей. Руки - символ активности, орудие более совершенного и чуткого приспособления к окружению, главным образом в межперсональном общении, поэтому неясно очерченные руки означают нехватку уверенности в деятельности и социальных отношениях. Руки, спрятанные в карманах, за спиной - показатель замкнутости, неудовлетворенности своим положением, отсутствие кистей означает пассивность. В 6-ти рисунках руки (кисти) отсутствуют, в 4-х спрятаны в карманах или плотно прижаты, в 2-х прорисованы слабо, и только в одном рисунке руки почти у всех членов семьи прорисованы четко. В 5-ти рисунках отсутствуют ноги, что говорит о робости и замкнутости, об отсутствии основы.

В рисунках детей может проявляться явление идентификации, когда ребенок отождествляет себя с родителем своего пола или со старшим братом (сестрой). В рисунках детей нашей группы такого почти нет, в одном рисунке мальчик идентифицирует себя с братом (похожие прически, рубашки), одна девочка - с мамой (одеты в одинаковые платья). Явление отождествления подчеркивает любовь ребенка к своему родственнику, желание походить на него. Только на трёх рисунках (из тринадцати) дети изображены близко к своим родителям: так, на одном папа обнимает сына, на двух дети расположили себя за спинами своих мам. Во всех остальных рисунках ребёнок находится на большом расстоянии от родителей, его отделяют сиблинги (братья, сестры) или образ ребёнка совсем отсутствует, что говорит о том, что он не включает себя в состав семьи. На некоторых рисунках в качестве барьера между родителями и детьми выступают другие родственники (например, маленькая племянница), на одном рисунке ближе всех к ребёнку изображён кот, который тоже оказался в составе семьи.

Для изучения эмоционального состояния детей с недостатками слуха были использованы и другие методики. Так, диагностируя наличие страхов, мы выявили, что объектом страха чаще всего является образ смерти, зло, одиночество. Ощущение радости дети связывали с солнечной погодой, вкусной едой, хорошими друзьями.

Тест «Мои желания» выявил ценностные ориентиры детей. Их желания были направлены на себя, что говорит о некотором эгоцентризме, и связаны с развитием познавательных интересов (путешествовать, танцевать), с материальными благами (купить машину, дом, компьютер), с выбором профессии (стать актрисой, футболистом). В целом они не отличались от желаний обычных детей, разница состояла только в том, что дети, живущие в семье, в своих желаниях часто ориентируются на семью («чтобы мы жили богато», «не ссорились», «не болели», «получили новую квартиру»).

В рисунке «Автопортрет» (детям было предложено сделать его в виде метафоры - цветка, животного) большинство детей выбрало нейтральных (неугрожающих) животных. Они рисовали себя в виде кошки, зайца, реже в виде собаки (2 рисунка), один рисунок изображал барса, другой - змею. Образ себя в виде цветка ассоциировался чаще всего с ромашкой. Сравнивая эти рисунки с рисунками физически здоровых детей, можно отметить некоторые отличия. У здоровых детей этой возрастной группы образы животных более агрессивны, часто присутствуют угрожающие звери (львы, тигры, большие собаки), это особенно заметно у детей с отклоняющимся поведением, т.е. в целом уровень физической агрессии у детей с недостатками слуха ниже, чем у обычных детей. Возможно, это объясняется тем, что у них ограничен круг общения. Основные модели агрессивного поведения дети черпают в семье, от сверстников и из массмедиа, а у детей с недостатком слуха возможности получения этого опыта меньше. Кроме того, в условиях интерната их воспитанием больше занимаются женщины, поэтому основы мужских черт развиваются медленнее, мальчики менее агрессивны и более зависимы.

В результате проведенной работы можно сделать вывод о том, что дети испытывают недостаток родительского внимания и любви. Проживание в интернате накладывает определенный отпечаток на их взаимоотношения. Анализ психологом тех чувств, которые испытывает ребенок, может помочь воспитателям, педагогам, родителям понять структуру взаимоотношений ребенка и членов семьи.

Сложившиеся в детстве поведенческие образцы определяют способы ориентации взрослой личности по отношению к другим. Это соответствует основному положению психоанализа об определяющей роли раннего детства в развитии личности. Для детей особенно важна оценка их окружающими, в том числе семьей. Подросток должен чувствовать, что его любят, поддерживают, поэтому следует формировать у него адекватную самооценку (а для детей с недостатком слуха характерна завышенная или заниженная самооценка). Самооценка, с

одной стороны, является основой регуляции собственного поведения, с другой - залогом успешного становления межличностных отношений. Отношения ребенка и родителей являются позитивными, если они насыщены контактами, и негативными, если общение сведено к минимуму. Если подросток неадекватно включен в семейный микросоциум, то в дальнейшем он может проявлять недостаточное социальное или сверхсоциальное поведение.

Подростковый период принято считать чрезвычайно сложным и важным в плане формирования личности, т.к. именно в этот период происходят коренные изменения в развитии личности, появляются новые потребности, новые цели. Все более значимым становится общение со сверстниками. В этом возрасте особенно сложным бывает процесс коммуникации, собеседники с трудом приходят к взаимопониманию, часто возникают столкновения и конфликты. Необходимо подчеркнуть, что именно в этом возрасте создаются благоприятные предпосылки для более глубокого понимания других людей, для построения системы межличностных отношений, а также для их осознания. Любые отклонения в физическом и психическом становлении ребенка приводят к нарушению его общего развития. Дети с недостатками слуха воспринимают мир не так, как их сверстники, процесс общения у них затруднен, поэтому необходима ранняя психологическая диагностика таких детей и проведение коррекционных занятий для устранения недостатков их развития.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ РЕЧЕВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ

Глушкова И.Л.

*Республиканский центр социально-
психологической помощи населению,
г. Йошкар-Ола*

Понимание речи не есть обратное ее порождению. Понимание - это сложный процесс, где контекст играет большую роль, чем при порождении, а структурные характеристики предложения - меньшую; однако эксперименты показывают, что «синтез» грамматической структуры предложения есть необходимый элемент его понимания [1].

Порождение предложения осуществляется по-разному в разных типах речи. В частности, разной является доля участия программирования в порождении: если в монологической речи эта доля особенно велика, то в

диалогической она ничтожна.

Под углом зрения сказанного интересно рассмотреть результаты одного из экспериментов А.Н. Соколова. Порождение осуществляется по-разному в разных коммуникативных типах речи. Говоря о коммуникативных типах речи, мы имеем в виду отражение в высказывании отношений различного уровня абстракции. Так, А.Р. Лурия вслед за Сведелиусом различает «коммуникацию событий» (типа «собака лает») и «коммуникацию отношений» (типа «Сократ - человек») [2]. По-видимому, это тот минимум различий, который нельзя не учитывать при анализе механизмов порождения речи.

Программирование не зависит от языка, по крайней мере, в плане самих «смыслов», который используется для их закрепления. Различие в порождении начинается на следующем этапе - при переходе к внешней речи.

Возникает ряд возможностей экспериментального исследования «внутренней речи», внутреннего программирования и, в частности, особенностей умственных действий по пониманию различных языковых категорий - фраз, синтагм.

В соответствии с положениями, вытекающими из контекста системно-деятельностного культурно-исторического подхода к анализу и объяснению психических явлений, следует:

1. Языком каждый человек овладевает во взаимодействиях с другими людьми как системой средств, обеспечивающих организацию совместных действий, обмен информацией, а также фиксирование и транслирование опыта [4, 2]. Благодаря овладению способами использования языка в речевых действиях на основе механизмов интериоризации формируется внутренний план умственных действий. Такие действия в умственном плане могут у субъекта организовываться другими людьми на основе использования языковых средств во внешних речевых действиях, а также самим субъектом на основе использования внутренней речи.

2. Языковые средства, включаясь исходно в состав предметно-практических, а производно - в состав умственных действий субъекта, могут использоваться для различных целей и выполнять множество функций: обеспечивать актуализацию или фиксирование ориентировочных операций, операций планирования, исполнительных операций, операций контроля и коррекции.

3. В свою очередь, в составе различных операций, направленных на построение и реализацию действия, языковые средства могут:

- Функционально обеспечивать избирательное сосредоточение (организация внимания).

- Задавать направления построения образа (организация восприятия).
- Актуализировать необходимые для организации действия фрагменты опыта (организация памяти).
- Служить установлению межпредметных отношений и связей (организация мышления).
- Актуализировать эмоционально-мотивационные отношения субъекта, и т. д.

При этом использование субъектом языковых средств в организации действия носит многофункциональный характер: одни и те же языковые средства могут служить организации разных психических функций в составе операциональных компонентов разных действий; разные языковые средства могут служить организации одних и тех же психических функций и операциональных составляющих определенного действия.

4. Разнообразные приемы использования языка в речевых действиях обеспечивают: фиксирование и последующую актуализацию в сознании субъекта семантического содержания и организацию умственных действий по отношению к актуализируемому семантическому содержанию [5].

При этом следует подчеркнуть, что актуализация любых умственных действий у субъекта с помощью речевых указаний предполагает наличие в их составе всех психических функций, образующих сложную функциональную систему. При этом функциональное значение психических функций в составе разных действий может значительно различаться.

На основе проведенного анализа литературы можно сделать следующий вывод: языковые средства в составе речевых действий, фиксирующие одно и то же семантическое содержание (вербальное значение), но имеющие разную грамматическую структуру, с различной степенью эффективности актуализируют соответствующие представления и умственные действия в сознании субъекта.

Еще Л.С. Выготский говорил о том, что язык и мышление неразрывно связаны. Так, механизм интериоризации обеспечивает преобразование речевых действий в умственные действия. Вместе с тем, надежные экспериментальные данные о характере влияния различных языковых средств на эффективность актуализации умственных действий человека, в настоящее время в психологии отсутствуют. Наличие таких данных позволило бы эффективнее решать множество проблем в различных прикладных областях, где людьми широко используются как устные, так

и письменные языковые средства для организации взаимодействий и коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия. - М.: ЛКИ, 2007. - 256 с.
2. Лурия А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. - М.: Академия, 2002. - 352 с.
3. Максимова Н.В. Функционирование «чужой речи» в ответном типе текста / Н.В. Максимова // Филологические науки. - 2008. - №3. - С. 33-42.
4. Маланов С.В. Влияние синтаксической организации языковых средств на эффективность актуализации умственных действий / С.В. Маланов // Мир психологии. - 2009. - № 2. - С. 140-147.
5. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. - М.: МГУ, 1988. - 288 с.

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЙ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Загайнова Е.Н.

*Республиканский центр социально-
психологической помощи населению,
г. Йошкар-Ола*

Дошкольный возраст является предметом пристального внимания ученых и практиков как важный и ответственный период в жизни человека, как момент рождения личности. В этот период происходит ускоренное развитие психических процессов, свойств личности, маленький человек активно осваивает широкий спектр различных видов деятельности. На этапе дошкольного детства развивается самосознание, формируется самооценка, происходит выстраивание иерархии мотивов и их соподчинение. И именно в этот период наиболее важным является влияние семьи на развитие личности ребенка, влияние существующей в ней системы внутрисемейных, а также детско-родительских отношений.

Как известно, современная семья включена во множество сфер жизнедеятельности общества. Поэтому на климат внутри семьи влияет множество факторов: и политические, и социально-экономические, и психологические. Сокращение свободного времени родителей из-за необходимости поиска дополнительных источников дохода, психологические перегрузки, стрессы и наличие множества других патогенных факторов стимулируют развитие у родителей раздражительности, агрессивности, синдрома хронической усталости.

Многие родители, находясь под прессом возникающих проблем, считают возможным выплеснуть свои негативные эмоции на маленького ребенка, который не может противостоять психологической, а часто и физической агрессии, казалось бы, самых близких ему людей. Именно таким образом дети становятся полностью зависимыми от настроения, эмоций и физического состояния родителей. Это далеко не лучшим образом сказывается на их психическом здоровье, установках в общении и поведении на этапе взросления. Остановимся на способах психологического насилия над детьми.

Способы психологического насилия:

- изоляция - лишение информации или строгий контроль за ней;
- лишение права на собственное понимание и мнение, осмеяние и неконструктивная критика;
- принудительная фиксация внимания на агрессоре, так как он является основным источником угроз;
- множество мелких правил, не нарушать которые невозможно, следовательно, возникают постоянные поводы для придирок, что вызывает хроническое чувство вины;
- демонстрация всемогущества насильника (в любых делах насильник старается продемонстрировать и подчеркнуть свою сверхкомпетентность, сравнивая себя с «неумехой»-жертвой, причем сравниваются как бытовые, так и профессиональные умения, или даже физическая сила. Цель таких сравнений - внушить страх, чувство несостоятельности в противовес «авторитетности» насильника;
- насильник иногда награждает свою жертву вниманием и теплыми чувствами, но делает это или редко, или непредсказуемо, или для того, чтобы подкрепить поведение, нужное агрессору, или парадоксальным и неожиданным образом так, чтобы вызвать замешательство;
- унижение и издевки, осмеяние в присутствии других людей;
- контроль за удовлетворением физических потребностей (еда, сон, отдых и т.д.), что ведет к физическому истощению жертвы;
- постоянные угрозы по поводу и без повода, легко переходящие в физическое насилие;
- использование психоактивных веществ (алкоголь);
- непоследовательные и непредсказуемые требования;
- частые и непредсказуемые перепады настроения агрессора, в которых виновата «жертва»;
- принуждение выполнять нелепую и бесцельную работу.

Факторы, приводящие человека к ощущению своей беспомощности:

- Человек не имеет опыта решения сложных задач.
- Недостаточный уровень потребности в поиске.
- Он считает, что с данной задачей справится любой, равный ему человек, но не он сам.

- Длительное время человек сталкивался с ситуациями, когда он не видел четкой взаимосвязи между своими действиями и их последствиями.

Последствиями применения психологического насилия является формирование личности с низкой самооценкой.

Люди, имеющие низкую самооценку, характеризуются рядом отличительных признаков:

- избегают трудных ситуаций;
- ими легко руководить и вводить их в заблуждение;
- занимают оборонительную позицию и легко разочаровываются;
- не знают, как они себя чувствуют;
- обвиняют других за свои собственные переживания;
- неусыпная забота о других является смыслом их жизни. Чрезмерно окружая близких своей заботой и тем самым делая их беспомощными, они зарабатывают их привязанность и любовь, делая близких зависимыми от себя;

- выбирают партнеров или воспитывают детей, которые привыкли потреблять, не давая ничего взамен;

- берут на себя решение проблем близких, а затем сердятся на них за то, что те не решают проблемы самостоятельно;

- если бы ближние решали проблемы самостоятельно, они чувствовали бы себя отвергнутыми, незаслуженно обиженными недоверием и имеющими право сердиться на них за это.

Недостаточное чувство своей ценности, непринятие себя в сочетании с настоятельной потребностью получать любовь порождают стремление постоянно доказывать свою нужность, абсолютную необходимость для значимых людей, и никто не дает для этого лучшей возможности, чем люди, не желающие (или не умеющие) отвечать за себя.

Как же воспитывать детей, не причиняя им вреда, но в рамках, установленных правилами доброжелательного отношения друг к другу в семье?

Для родителей: достижение дисциплины без использования гнева методом логических последствий.

Гнев не является хорошим средством для достижения дисциплины. Родители, использующие гнев для наказания детей, в итоге получают

детей, реагирующих на родителей только тогда, когда те сердятся, либо дети оказывают сопротивление или сводят счеты. Когда родители сердятся часто, дети могут решить, что их родители - плохие люди, а не что они расстроены из-за поступков детей.

Есть альтернатива - эта система называется «естественные и логические последствия», которая помогает гораздо лучше, чем сердитые наказания или сомнительные вознаграждения. Естественное последствие является закономерным результатом нарушения заведенного порядка. Дети, которые не носят пальто в холодную погоду, простужаются. Дети, которые отказываются завтракать, испытывают голод перед обедом. Ребенок, отказывающийся ложиться спать вовремя, утром чувствует себя разбитым. Родители не должны вмешиваться в естественные последствия, просто ребенок должен научиться отвечать за результаты.

Так как некоторые естественные последствия являются опасными и многие социальные ситуации не имеют естественных последствий, родители могут в таких случаях смоделировать логические последствия, чтобы позволить ребенку взять на себя ответственность за его или ее поведение. Логическое последствие является логическим результатом нарушения общественного порядка - правил мирного сосуществования в обществе. Дети, которые используют разрешение родителей на что-либо за один день, не получают его до следующего «дня расплаты». Ребенок, который пришел домой поздно, на следующий день не идет гулять. Подросток, вернувший машину с почти пустым бензобаком, не получит разрешения ездить на ней. Вот как построена система логических последствий - у детей есть выбор, но этот выбор находится в пределах, обозначенных родителями. У детей есть возможность узнать, как справляться с ситуацией в следующий раз.

С помощью естественных и логических последствий дети учатся брать на себя ответственность за свои решения. Еще больше они узнают, испытав на себе результаты отрицательного решения, а не наставлений рассерженных родителей, их криков и ворчания. Когда они научатся отдавать предпочтение сотрудничеству вместо сопротивления, они почувствуют позитивные результаты принятых ими решений.

В отличие от наказания, логические последствия:

1. Отражают силу социального порядка, а не силу власти.
2. Смоделированы для конкретного случая неправильного поведения так, что ребенок видит, что действие является логическим.
3. Отделяют действие от человека, его совершившего, и обращены к поведению, а не определяют ребенка, как плохого человека.
4. Сообщаются спокойно, но твердо, с вниманием к вашему тону,

жестам и эмоциональному состоянию.

5. Связаны с настоящим - здесь и сейчас - а не с тем, что произошло в прошлом.

6. Показывают взаимное уважение как к ребенку, так и к родителям.

7. Дают право выбора, а не требуют слепого послушания.

Естественные и логические последствия являются эффективными, когда вы намереваетесь просто позволить ребенку учиться на собственном опыте, а не заставляете подчиняться или «даете ему урок», а чувство собственной состоятельности и самоуважения дети приобретают только благодаря самостоятельной деятельности.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ КЛИЕНТОВ ТЕЛЕФОНА ДОВЕРИЯ

Глушкова И. Л., Шутков А.В.

*Республиканский центр социально-
психологической помощи населению,
г. Йошкар-Ола*

Служба Телефона Доверия в Республике Марий Эл существует уже более 15 лет и является одним из эффективных направлений оказания экстренной психологической помощи населению. Возможность получения психологической помощи, предоставляемая посредством данной службы, имеет ряд преимуществ перед индивидуальным консультированием:

1. Помощь оказывается анонимно;
2. Клиент имеет возможность получения психологической консультативной помощи дистантно;
3. Клиент имеет возможность получить психологическую помощь экстренно, в комфортной, безопасной для него обстановке;
4. Важно, что клиент сам может контролировать ситуацию и в любой момент положить трубку и т.д.

В настоящее время спектр проблем, с которыми обращаются в службу Телефона Доверия, весьма разнообразен: кодификатор обращений содержит более сотни кодов, классифицированных по группам. В зависимости от типа обращения и индивидуальных характеристик клиента отмечаются также и различные формы поведения клиентов Телефона Доверия.

Всего за 2010 год на службу Телефона Доверия поступило 4825 звонков. Следует отметить, что количество звонков увеличивается с

каждым месяцем, это обусловлено тем, что с 1 октября 2010 года к Республиканской линии Телефона Доверия подключена также всероссийская линия Детского Телефона Доверия. В этой связи значительно увеличилось количество звонков, поступивших от детей и подростков, связанных со страхами и различного рода проблемами.

Более чем в 15% случаев абонент, выйдя на контакт, отвечает молчанием, дает «отбой» или же извиняется за ошибочное попадание. Существенная часть обращений носит деловой характер (информационный звонок), когда функция консультанта сводится лишь к тому, чтобы дать необходимую информацию (более 50% обращений) [1, с. 218]. Нередки случаи, когда беседа с консультантом заканчивается осуществлением записи к психологу либо педагогу-психологу в Центр социально-психологической помощи.

В данной статье мы рассмотрим некоторые особенности поведения клиентов, обратившихся на Телефон Доверия. Речь пойдет не о строгой типологии звонков, а о некоторых наиболее типичных способах взаимодействия (типах поведения) клиента по отношению к консультанту Телефона Доверия. Для упрощения анализа и осмысления этой информации мы поделим все обращения клиентов Телефона Доверия на несколько условных групп, в зависимости от типов их поведения:

1. Молчаливые обращения. Таким абонентам хватает решимости на то, чтобы набрать номер службы психологической помощи, но когда их цель достигается, они бросают трубку, либо молчат. Такие звонки могут быть одним из «пробных» способов общения детей и подростков с Телефоном Доверия, который необходим как способ оценки степени безопасности получения такого рода помощи. Кроме того, «молчаливые» звонки могут служить маркером присутствия внутреннего психологического барьера у клиента, связанного с трудностью принятия им помощи. Основной задачей консультанта в этом случае является удержание контакта и поиск приемлемых способов взаимодействия с абонентом для выведения разговора на вербальный уровень.

2. «Маскирующиеся» звонки. Представляют собой «замаскированные» обращения клиентов (информационные запросы), обращения от имени других лиц. Чаще всего такого рода звонки свидетельствует о низком уровне доверия данного клиента по отношению к службе Телефона Доверия, либо наличии внутреннего психологического барьера. Наиболее приемлемой формой ведения такого консультирования является серьезный подход к проблеме обращения без попыток уличить абонента. Таким образом, психолог-консультант в процессе общения с такого рода клиентом постепенно повышает степень

доверия к психологической службе, приводит к ослаблению психологических защит клиента. В процессе консультации при установлении доверительного контакта клиент забывает о своей «маске» и зачастую продолжает разговор от своего имени.

3. Розыгрыши, оскорбления, ритуальные групповые звонки. Количество звонков такого рода значительно возрастает после появления рекламы в средствах массовой информации о работе службы Телефона Доверия с указанием соответствующего номера телефона. Наиболее распространенным на сегодняшний день является ритуальный звонок, осуществляемый группой, чаще всего из стен учебных заведений. Таким образом, как правило, дети и подростки в привычной и безопасной для них обстановке осуществляют своеобразное знакомство со службой телефонного психологического консультирования. Так как звонок на Телефон доверия зачастую у многих людей вызывает некоторый страх, волнение, недоверие, то при первичном звонке многие обратившиеся предпочитают скрывать свои истинные эмоции и переживания (скрывая их за смехом, шутками, оскорблениями и т.д.), но с установлением доверительного контакта с консультантом постепенно приходят к возможности разговора об их чувствах и эмоциях. Поэтому самой эффективной стратегией консультирования такого рода клиентов является серьезный подход к проблеме клиента, игнорируя юмор и оскорбления.

4. Обращения душевнобольных. Такие обращения характеризуются постоянством и периодическим повторением, поэтому душевнобольных клиентов консультанты-психологи зачастую уже хорошо знают. Причины обращения таких абонентов, как правило, связаны с недостатком общения, вызванного стремлением окружающих ограничить с ними контакты. Звонки совершаются больными как в состоянии ремиссии, так и в период обострения. Нередко вся агрессия такого больного направляется на консультанта.

Основным принципом телефонного консультирования душевнобольных является активное слушание. Оно позволяет абоненту выговориться и снять эмоциональное напряжение. В случае наличия у больного абонента деструктивных мыслей практикуется переориентация на позитивные моменты. Часть абонентов с психопатоподобным поведением может обращаться в службу Телефона Доверия по несколько раз в день ежедневно. Такие абоненты знают всех консультантов по голосам, пытаются узнать подробности их личной жизни, постоянно делают попытки записи на индивидуальную психологическую консультацию к психологам-консультантам. В таких случаях, зачастую, служба Телефона Доверия вводит индивидуальные ограничения

количества звонков постоянных клиентов психологической службы консультирования [3, с. 71].

5. Обращения по поводу суицидального поведения и депрессивных состояний. В случае обращения абонента по поводу суицида следует быть готовым говорить о суициде свободно и открыто, так как это значительно снижает тревожность клиента по поводу уникальности его суицидальных мыслей. Разговор при этом не должен сводиться к суициду, следует обсуждать обстоятельства, приведшие к таким мыслям.

Отмечаются некоторые особенности суицидального поведения в зависимости от возраста клиента. В подростковом возрасте попытки суицида чаще всего связаны с целью повлиять на поведение другого человека. В этом случае помимо оказания экстренной кризисной помощи необходимо обсуждение с ним более безопасных и эффективных способов влияния на окружающих. В молодом и среднем возрасте суицидальные намерения чаще связаны с ситуацией потери и последующей депрессией. Здесь в первую очередь важна эмоциональная поддержка со стороны консультанта. У абонентов пожилого возраста наиболее частой причиной суицидальных мыслей является переживание одиночества, хронических болезней. При общении с таким клиентом важным аспектом является обсуждение чувства обиды, злости, фрустрации.

Таким образом, проанализированные и сгруппированные нами основные типы поведения клиентов телефона доверия можно рассмотреть в процентном соотношении (Рис. 1).



Рисунок 1 - Процентное соотношение типов поведения абонентов представленных групп за 2010 год в службе Телефона Доверия РЦСППН.

Таким образом, проанализировав имеющиеся данные о работе Телефона Доверия, следует отметить, что такие показатели свидетельствуют о недостаточно высоком уровне доверия к телефонному консультированию вследствие отсутствия на данный момент развития в российском обществе культуры психологической помощи. Так как одной из важнейших целей работы службы Телефона Доверия является формирование психологической культуры, укрепление психического здоровья населения, то одним из приоритетных направлений развития службы Телефона Доверия на 2011 год становится формирование культуры населения в данной области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Просвещение, 1991. - 303 с.
2. Федотова О.Ю., Суховерхова З.И. Телефон доверия. Служба экстренной психологической помощи для подростков и молодежи / О.Ю. Федотова, З.И. Суховерхова. - М., 1999. - 205 с.
3. Экстренная психологическая помощь: состояние, тенденции, перспективы: материалы регион. конф. служб экстренной психологической помощи. - Казань, 2001. -

КОРРЕКЦИЯ ВОЛЕВОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ ДЕТЕЙ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ

Захарова Г.Ю.

*Республиканский центр социально-
психологической помощи населению,
г. Йошкар-Ола*

Часто, рисуя портрет правонарушителя, мы представляем человека с недостаточно развитыми волевыми качествами, неспособного противостоять злу, соблазнам криминального мира.

Волевая недостаточность, или аномалии воли, подразумевает не отсутствие воли вообще, а недостаточное (слабое) развитие одного или нескольких волевых качеств, необходимых для осуществления волевого акта.

Коррекция волевой недостаточности будет грамотно построена, если мы определим причину возникновения аномалии воли и направим свои воспитательные усилия на оказание помощи ребенку и изменение своего стиля воспитания, ведь развитие воли у детей тесным образом связано с обогащением их нравственной и мотивационной сфер.

Рассмотрим несколько часто встречаемых аномалий воли и пути их коррекции.

Легкая внушаемость и несамостоятельность.

Дети с такой формой волевой недостаточности характеризуются чрезвычайной уступчивостью чужому влиянию и легкой податливостью воле другого человека; не имеют собственных взглядов и убеждений, которым они могли бы следовать в жизни, у них слабо развита принципиальность. Вследствие чего они легко поддаются уговорам, убеждениям попробовать закурить, употреблять наркотики, постоять «в карауле» во время совершения кражи, насилия и т.д. Такие дети легко вовлекаются в асоциальные компании и в уголовных делах проходят как соучастники преступлений, хотя их действия чаще опосредованны, напрямую не связаны с совершением преступления.

Легкая внушаемость и несамостоятельность в принятии решений - обратная сторона медали послушных детей, которые привыкли безропотно исполнять волю родителей и педагогов. Появлению данной формы волевой недостаточности способствует воспитание через приказы и требования точного и беспрекословного их выполнения и, наоборот, воспитание в гиперопеке, где родители многое выполняют за ребенка, решают за ребенка, что есть, во что одеваться, с кем дружить, какую

музыку слушать и т.д. Дети привыкают к передаче ответственности за принятие решения другому, будь то родитель, педагог или приятель в компании. Поэтому для коррекции несамостоятельности и легкой внушаемости необходимо дать ребенку возможность высказывать свое мнение по поводу поведения героя на киноэкране, близкого человека, своего поведения и пр. Задача взрослого при этом будет сводиться к оценке, к объяснению важности и необходимости поступков.

Для выработки образца нравственного поведения у ребенка, которому он мог бы подражать, еще не достаточно читать ему лекции, проводить беседы о вреде алкоголя, курения и пр., о законе и этикете. Взрослым необходимо самим стать таким образцом для него, показать возможность работы над собой, проявления волевых качеств. А для этого начать с отказа от вредных привычек, настойчиво вести здоровый образ жизни.

Апатия как более тяжелая форма волевой недостаточности, близкая к состоянию депрессии, характеризуется отсутствием у ребенка любых желаний, стремлений. «Что воля, что не воля - все равно». Апатия может быть результатом тяжелых переживаний, горя, отчаяния, бессилия, чаще встречается у детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Их дразнят сверстники за физические или умственные недостатки. Обычно у таких детей уже «опускаются» руки, снижается самооценка, пропадает уверенность в своих силах и способностях, появляются суицидальные мысли.

Данная форма волевой недостаточности может быть результатом воспитания родителями, предъявляющими завышенные требования к своему чаду, вследствие чего ребенок, что бы он ни сделал, постоянно испытывает неуспех, неодобрение со стороны матери и (или) отца, из-за чего у него постепенно пропадает желание что-либо делать вообще. Потеря интереса ко всему может быть также воспитана в семье, где ребенка муштруют или опекают во всем, подавляя его природную активность и любознательность.

Коррекция апатии как аномалии воли будет успешной только в случае параллельно осуществляемой психологической поддержки, направленной на повышение самооценки, уверенности в своих возможностях, развитие положительного эмоционального отношения к миру, окружающим, обучению.

Нерешительность - форма волевой недостаточности, которая выражается в неспособности остановиться на одном существенном мотиве и решить действовать в нужном направлении.

Нерешительные люди или совсем не принимают никакого решения, или останавливаются на случайном решении просто потому что устают

от длительной душевной борьбы. Но и это принятое решение часто не доводят до конца и меняют, уже приступив к исполнению. Такие дети характеризуются повышенной тревожностью, заниженной самооценкой.

Нерешительному ребенку, уже вставшему на асоциальный путь, сложно сказать «да» здоровому образу жизни, социально приемлемому типу поведения. Он то принимает решение «завязать», то вновь пускается «во все тяжкие». Воспитание нерешительного ребенка возможно в семье, где родители постоянно раздражаются, сердятся, проявляют недовольство ребенком по поводу и без повода. Ребенок не понимает, как нужно вести себя, чтоб родители были довольны им, поэтому возникает боязнь перед принятием решения. Однако нерешительность может быть и результатом воспитания в семье, где родители во всем потакают ребенку, скупая все игрушки, одежду, которые ребенок желает в данный момент, не обучая его умению выбирать, отдавать предпочтение чему-либо одному.

Соответственно, коррекционные мероприятия по выработке решительности должны включать в себя тренировку умения взвешивать положительные и отрицательные стороны того и другого поведения, умение доводами разума поддерживать более ценный мотив и ослаблять противостоящий им мотив, который сбивает с правильного пути.

Обучаться принятию решений можно в любом виде деятельности, свойственном ребенку, через игру, труд, обучение, общение в коллективе.

Отсутствие настойчивости и выдержки у ребенка определяется разившейся ленью со слабо развитой способностью к волевому усилию. При первой же трудности, появляющейся на пути к осуществлению запланированного волевого действия, у них «опускаются» руки.

Воспитанию данной аномалии воли способствует гиперопека в семье, в которой ребенка всячески оберегали от трудностей, все делали за него, включая элементарные действия по уходу за собой.

Коррекционные мероприятия в воспитании детей с данной аномалией воли состоят в оказании поддержки ребенку в осуществлении его намерения, дроблении длительной работы на части и обнаружении мелких успехов на завершении каждого этапа; тренировке умения правильно рассчитывать и распределять свое время, деньги, силы и пр. Можно совместно с ребенком вырабатывать режим дня, обсуждать вопросы семейного бюджета и карманных расходов, соизмерять возможности организма на спортивных тренировках. Неукоснительному соблюдению выработанных правил, договоров поможет знание о нравственности и морали, хорошее поведение перейдет в умение, умение перерастет в навык, навык закрепится привычкой. А привычка и есть

действенное средство укрепления воли.

Упрямство.

На первый взгляд упрямые дети кажутся необычайно настойчивыми: приняв решение, они цепко за него держатся даже когда оно неразумно, смутно, а может быть, и вредно. Однако это «бессмысленная» настойчивость, пародия на волю. Ведь зачастую под упрямством прячется страх показать другим свою слабость или боязнь уступить, чтобы не попасть под чужое влияние, которое не всегда оказывается дурным. Естественное для кризисных периодов стремление к самостоятельности поддерживает у детей частые проявления упрямства как протест против авторитаризма родителей и педагогов. Даже если ребенок понимает впоследствии свою неправоту, ему сложно признаться в этом себе, а тем более окружающим. А потому они упираются «до последнего», оправдывая совершённое ложными доводами.

Это и нужно использовать в воспитании волевых качеств школьника, умело управляя дискуссиями, обучая детей выполнению правил ведения спора, уважению чужого мнения, терпению к позиции оппонента, умению признавать свои заблуждения. Однако следует помнить, что коррекция упрямства у детей должна сопровождаться параллельной коррекцией данной аномалии воли у взрослых, воспитывающих их.

В заключение следует подчеркнуть, что указанные формы волевой недостаточности могут встречаться в характере ребенка поодиночке, а могут и в совокупности с другими формами, у одних детей проявляться сильнее, а у других - слабее.

Результатом коррекционной воспитательной работы может явиться появление нового волевого качества либо ослабление интенсивности проявления существующей аномалии воли. Однако результат воспитания будет зависеть еще и от пола ребенка. Так исследования Шульги Т.И. выявили существование гендерных различий волевых характеристик, а именно: уровень развития волевых качеств у мальчиков выше, чем у девочек, а критерии их проявления у девочек более выражены, чем у мальчиков. Девочки чаще, чем мальчики, демонстрируют в поведении, деятельности волевые качества, что обеспечивает высокую успешность всех видов деятельности. Анализ экспериментальных данных показал, что у мальчиков хуже развивается организованность, а у девочек - смелость и решительность.

Эффективность воспитания воли у ребенка будет зависеть также от системности и комплексности подходов родителей и педагогов. То есть начинать коррекцию форм волевой недостаточности у детей нужно с коррекции волевых процессов у самих взрослых - воспитателей, а также

помнить, что воспитание - процесс творческий, а значит при «несрабатывании» одного приема нужно не отчаиваться, а придумать и опробовать новый прием. И, конечно же, коррекция воли будет проходить намного быстрее и результативнее, если взрослым удастся поддерживать положительное эмоциональное отношение ребенка к той деятельности, через которую планируется осуществлять коррекцию, будь то игра, труд, обучение или общение.

Таким образом, воспитание воли, коррекция волевой недостаточности - процесс не простой, но очень важный, т.к. ни одна более или менее сложная проблема человека не решается без участия воли. А человек, умеющий решать свои проблемы, сможет сделать правильный выбор в пользу здорового образа жизни и социально приемлемого поведения, что и будет профилактикой правонарушений в подростковой среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. - Воронеж, 1997. - 352 с.
2. Ковалев А.Г. Воспитание ума, воли и чувств у детей / А.Г. Ковалев. - Минск, 1974. - 144 с.
3. Моница Г.Б., Панасюк Е.В. Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником / Г.Б. Моница, Е.В. Панасюк. - СПб.: Речь, 2003. - 200 с.
4. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 2 кн. Кн.1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. - М.: Просвещение; Владос, 1994. - 574 с.
5. Тылевич И.М., Немцева А.Я. Руководство по медицинской психологии / И.М. Тылевич, А.Я. Немцева. - Л.: Медицина, 1985. - 216 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Морозов Н.И.

*Марийский политехнический техникум,
г. Йошкар-Ола*

В настоящее время в нашей стране рынок образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно ограничен, в малых городах и селах дети-инвалиды нередко остаются вне системы образования по сугубо экономическим причинам. Традиционной формой обучения детей-инвалидов остаются специальные (коррекционные) образовательные учреждения. В этой связи возникает потребность создания более гибкой системы профессионального образования, которая могла бы развиваться и функционировать как на основе традиционно сложившихся форм, так и на основе интегрированного подхода [3, с. 15].

Интеграция - это закономерный этап развития системы образования,

связанный в любой стране мира, в том числе и в России, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных возможностей в разных областях жизни, включая образование.

В международной практике в настоящее время более распространен термин «инклюзивное образование», который включает в себя понятие «интегрированного образования», предусматривая психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ. Таким образом, инклюзивное образование - подход, который стремится развить методологию, в центре которой находится ребенок и его разнообразные образовательные потребности [5, с. 101].

В Марийском политехническом техникуме с 2003 года функционирует отделение профессиональной подготовки обучающихся с ОВЗ. Используются очная, дистанционная и надомная формы обучения. Контингент отделения обучающихся с ОВЗ ГОУ СПО РМЭ «Марийский политехнический техникум» составляет 97 человек (в 2003-2004 учебном году составлял 75 человек). В Республике Марий Эл на 1 января 2011 года насчитывается более 3000 детей-инвалидов, нуждающихся в системной реабилитации, что позволяет сделать вывод о необходимости расширения сферы образовательных услуг для детей-инвалидов.

Психологи установили, что люди, имеющие врожденные или рано приобретенные нарушения развития, нередко травмированы и психологически. Наличие дефекта развития и связанных с ним ограничений ведет к неадекватной самооценке, ранимости психики, маргинализации, ограничению общения с окружающими. Большую роль в усилении и закреплении негативных стереотипов социального взаимодействия и общения играет отрицательный опыт общения подростка со сверстниками или взрослыми, демонстрирующими превосходство здоровых людей, подчеркивающими неполноценность человека (неприятие или жалость), исключаящими его из жизни общества. Возникает эффект социальной изоляции человека с ограниченными возможностями здоровья [1, с. 76-77].

Важной задачей является организация для данной категории обучающихся специальных условий для непрерывного сопровождения, направленных на компенсацию пробелов в личностном развитии и обеспечении необходимых предпосылок для профессиональной и социальной реабилитации.

В таблице 1 представлены участники образовательного процесса - обучающиеся отделения с ОВЗ.

Таблица 1 - Контингент обучающихся отделения с ограниченными возможностями здоровья в ГОУ СПО РМЭ «Марийский политехнический техникум» (по группам заболеваний)

Группа заболеваний	2004	2007	2010
Заболевания нервной системы, в том числе ДЦП		21%	18,49%
Психические заболевания	6,97%	12,5%	17,39%
Соматические		46,7%	52,17%
Хирургические		19,8%	11,96%

Коррекционная работа в техникуме включает в себя взаимосвязанные направления. Данные направления отражают её основное содержание:

- диагностическая работа обеспечивает своевременное выявление обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи в условиях интегрированного образования;

- коррекционно-развивающая работа обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в физическом или психическом развитии обучающихся в условиях интегрированного образования, способствует формированию универсальных учебных действий [4, с. 119].

Каждому обучающемуся в техникуме назначается группа сопровождения специалистов, результаты работы которой обсуждаются на цикловой методической комиссии. Преподаватель выстраивает процесс обучения, опираясь на резервные возможности обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей, рекомендаций психологов, медиков [2, с. 20].

Задача не только провести диагностику и определить образовательный маршрут, но и подобрать эффективные приемы, методы с целью обеспечения положительной динамики в развитии обучающегося.

Содержание образовательных услуг для данной категории обучающихся разработано администрацией техникума с учетом медицинских рекомендаций, указанных в индивидуальных программах реабилитации детей-инвалидов, государственных образовательных стандартов начального профессионального образования, перечня рекомендованных профессий. Организация образовательного процесса,

предотвращающая формирование у обучающихся дезадаптационных состояний обеспечивается: применением образовательных технологий, расширяющих поисково-двигательные, чувственно-эмоциональные возможности каждого обучающегося; психолого-педагогическим сопровождением в период адаптации. Применение здоровьеразвивающих методик позволяет воспринимать без вреда для собственного здоровья большие учебные нагрузки, так как эти методики обучают профессии в русле их личного интереса и естественных чувственно-моторных параметров.

К факторам реализации самих здоровьеразвивающих технологий нами отнесены:

выбор методов и средств обучения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей подростков, а также реализации задач по формированию здорового образа жизни (78%);

интеграция межпредметных связей в системе преподавания, центром которой является человек, стремящийся к всестороннему развитию (22%);

воспитание нравственных, духовных, эстетических, экологических и физических ценностей (36%);

психолого-педагогическое и наставническое сопровождение обучаемых в течение обучения (56%).

На уроках ОБЖ обучающиеся приобретают необходимые навыки по правилам поведения в чрезвычайных и экстремальных ситуациях. Занятия по основам Российского законодательства способствуют социальной адаптации.

В ходе обучения физической культуре решаются оздоровительные, образовательные и коррекционные задачи, которые направлены на формирование и совершенствование ряда двигательных умений и навыков, являющихся необходимыми при овладении выбранной профессией, а также предусматривающих сообщение обучающимся элементарных сведений по вопросам укрепления здоровья и физического развития (правильной осанке, дыхании, двигательном режиме и др.).

Педагогические наблюдения свидетельствуют, что обучающиеся проявляют большой интерес к спортивным играм и достигают в этом направлении хороших результатов: Дудко Екатерина, 1 курс, профессия «Художник росписи по дереву», победитель (2 место по бегу) Всероссийских соревнований по программе «Специальной Олимпиады России» по БОЧЧЕ Дивизион А, 2010 год; Дмитриев Григорий, 2 курс, профессия «Оператор ЭВМ», 3 место в

соревнованиях по плаванию в рамках спартакиады среди детей-инвалидов РМЭ, 2010 год, 1 место команды юношей (диагноз - глухота) по профессии «Резчик по дереву» отделения с ОВЗ во внутритехникумовской олимпиаде. Развиваемая на уроках двигательная активность, пространственная ориентировка благоприятно сказываются впоследствии на учебной деятельности в процессе изучения всех предметов профессиональной подготовки.

За годы учебы восстановлена двигательная активность у 6 обучающихся с диагнозом ДЦП (Степанова Марина, 2005 г., обучалась по профессии «Кружевница». Иванова Елена, Иванов Сергей, выпускники 2007 года по профессии «Оператор ЭВМ». Сметанин Александр, выпускник 2009 года по профессии «Изготовитель художественных изделий из дерева». Загидуллин Рашид, Алексеева Виктория, выпускники 2010 года по профессии «Оператор ЭВМ»).

Таким образом, «необходимость интегрированного обучения и воспитания детей-инвалидов обусловлена стремлением обеспечить им равные возможности в области реализации гражданских, экономических, политических и других прав, что невозможно без формирования социальных умений и навыков, в первую очередь навыков социального взаимодействия» [1, с. 10].

В то же время в задачи обучения и воспитания входит обеспечение адекватного взаимоотношения их с обществом, коллективом, осознанного выполнения социальных (в том числе и правовых) норм и правил. Характер общения и взаимоотношения обучающихся с ОВЗ с окружающими людьми зависит от особенностей заболевания, их личностных свойств или свойств окружения. При этом предметное окружение, психологическая атмосфера, присутствующая в техникуме, является благоприятной и комфортной, проникнутой нормальными (здоровыми) человеческими взаимоотношениями, общечеловеческими ценностями и неформальными отношениями (72% студентов техникума оказывают физическую помощь инвалидам при самообслуживании).

Педагоги и мастера на 1-ом году обучения работают с обучающимися старшего подросткового и юношеского возраста (15-18 лет). В этот возрастной период личность обучающихся уже в большей степени сформирована предшествующим воспитанием. Накопленный собственный поведенческий опыт позволяет им ориентироваться на некоторую автономную систему моральных принципов, взглядов, оценок, у них в определенной степени оформились материальные и духовные потребности. Каждый из них в предыдущем коллективе занимал определенный статус, роль, внутренне принял некоторую позицию по

отношению к окружающим, которую в силу стабильности социальных ожиданий изменить крайне сложно [1, с. 63]. Преподаватель, мастер производственного обучения и классный руководитель должны педагогически обеспечить процессы, долгосрочные по своей природе. Так, они решают сложную проблему сплочения в коллектив разнородной группы обучаемых, пришедших на 1 курс из разных коллективов и социальных сред, индивидуального подхода к каждому, адаптации вчерашнего школьника или воспитанника интерната к новым условиям профессионального обучения, поскольку чем быстрее педагог поможет обучающемуся-инвалиду включиться в новую среду, тем эффективнее пойдет процесс обучения, свыше 40% обучающихся-инвалидов за годы учебы в техникуме приобретают чувство комфортности и защищенности.

Таким образом, основные направления реабилитации обучающихся-инвалидов в техникуме включают:

- профессиональную ориентацию, обучение и образование, содействие в трудоустройстве, производственную адаптацию;
- социально-средовую, социально-педагогическую, социально-психологическую и социокультурную реабилитацию, социально-бытовую адаптацию (включение обучающихся-инвалидов в разнообразные социальные отношения, активное общение, общественно-полезную деятельность на основе компенсаторных возможностей). Результаты реабилитации представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты реабилитации обучающихся отделения с ограниченными возможностями здоровья по группам заболеваний

	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10
Заболевания сердечно-сосудистой системы	4/1	8/1	9/1	10/1	7	8	7
Заболевания мочеполовой системы	2	3	3/1	4	4	5	4
ДЦП	8	12	10	14	11	13	14
Эпилепсия	2	6	8	7	7	6	6
Олигофрения	5	7	10	12	8	10	14

Заболевания костно-мышечной системы	3/1	9/1	8	10	6/1	10/1	11
Бронхиальная астма		1	2	3	2	2	1
Заболевания эндокринной системы	1	2	3	4	2	4	3
Деформация опорно-двигательного аппарата	3	2	4	4	3	4	4
Поражение ЦНС	8	11	14	8/1	9	9/1	10
Нарушение слуховой функции	1/1	1	2/2	6/1	4	8	8
Посттравматические состояния	1	2	4	5/1	2/1	2	2
Кожные заболевания			1	2	1		1
Заболевания органов зрения	2	2	3	4	2	3	4
Заболевания желудочно-кишечного тракта	6	10/1	7	6/1	6/1	8	5
Всего студентов-инвалидов	46	76	88	99	74	92	94
Снятие инвалидности	3	3	4	5	3	2	

Данные таблицы 2 показывают, что обучение в техникуме способствует оздоровлению молодежи, продолжению их обучения в высших учебных заведениях, а часть обучающихся (от 2 до 5 человек) ежегодно реабилитируется со снятием инвалидности.

Опыт работы политехнического техникума также свидетельствует о положительной динамике по успешной социализации выпускников с ограниченными возможностями здоровья (таблица 3).

Таблица 3 - Динамика социализации выпускников отделения с ОВЗ

Учебный год	Кол-во выпускников	Из них получили дипломы с отличием	Доля получивших повышенные разряды	Востребованность (без учёта выпускников, заним. индив. предприним.)	Продолжили обучение
2005- 2006	35	3	10%	20%	1
2007-2008	46	5	12%	25%	3
2009-2010	21	5	49%	30%	3

Исследования, проведенные в техникуме, свидетельствуют, что интеграция детей-инвалидов в образовательную среду может быть эффективной при реализации следующих социально-педагогических условий:

- смена принятого социальными институтами отношения к инвалиду как объекту общественного призрения на парадигму развития его социальной активности;
- развитие толерантности, эмпатии со стороны здоровых сверстников по отношению к детям-инвалидам и популяризации для обучающихся и всего населения знаний о проблемах и возможностях детей-инвалидов;
- принятие психолого-педагогических позиций специалиста-дефектолога педагогами техникума при взаимодействии педагог - обучающийся;
- целенаправленное обучение специалистами родителей детей-инвалидов для повышения уровня их реабилитационной культуры и активности;
- популяризация знаний о проблемах и возможностях детей-инвалидов средствами массовой информации для подготовки общественности к интеграционному процессу.

Резюмируя представленные результаты исследования, заметим, что

- современные технологии социальной адаптации включаются, когда

инвалидизация сознания уже произошла и личность ребенка депривирована. Основная проблема таких детей - замкнутость в ограниченном социальном пространстве семьи в условиях почти тотального обслуживания. Поэтому образовательная среда техникума строится с опорой на специфику ведущего дефекта;

- совместное обучение позволяет существенно сократить процессы маргинализации детей с инвалидностью;

- эффективность деятельности по интеграции обучающегося-инвалида в техникум обеспечивается междисциплинарным взаимодействием различных специалистов (педагогов, социальных педагогов, врачей, дефектологов и др.), преодолением межведомственной разобщенности, педагогизацией взаимодействия специалистов с семьей ребенка-инвалида при обязательном учете ее специфических особенностей, функции приоритетности семьи ребенка-инвалида как социально-воспитательного института.

Целью гармонично развивающей педагогики, к реализации которой стремится коллектив техникума, является не наращивание объемов медицинской помощи обучающимся студентам, а, наоборот, создание условий, уменьшающих их инвалидизацию. Коррекционно-развивающий образовательный процесс в техникуме способствует успешной социализации детей-инвалидов в современное общество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безюлева Г.В. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью. Методические рекомендации / Г.В. Безюлева, В.А. Малышева, И.А. Паншина. - М.: НОУ ИСОМ, 2003. - 136 с.
2. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Минск: БГУ, 1976. - 175 с.
3. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Педагогический ин-т СГУ, 2002. - С. 15-21.
4. Рубинштейн С.Л. Основы педагогической психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб, 1999. - 720 с.
5. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. - 2003. - № 5. - С. 100-106.

УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СУБЪЕКТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тимофеева В.А.

*МОУ дополнительного образования детей
«Станция юных техников»,
г. Альметьевск, Республика Татарстан*

С 1992 года в Российской Федерации осуществляется процесс эволюционного преобразования внешкольной работы и внешкольного воспитания в систему дополнительного образования детей.

В системе образования России развивается подсистема дополнительного образования детей. Учреждения дополнительного образования детей располагают значительными возможностями для развития познавательной мотивации обучающихся. Дети приходят на занятие в объединения на два, на четыре, на шесть часов в неделю. Но за это время они получают такой импульс, что дома продолжают начатую деятельность и, что важно, не по принуждению педагогов и родителей.

Значителен педагогический потенциал дополнительного образования. Оно выступает как мощное средство развития личности. В его процессе неисчерпаемы возможности создания ситуации успеха для каждого ребенка, что благотворно сказывается на воспитании и укреплении его личностного достоинства. Участие в различных видах деятельности дополнительного образования способствует самореализации личности, стимулирует ее к творчеству.

В сфере дополнительного образования на основе общности интересов ребенка и взрослого более интенсивно и целенаправленно идет процесс формирования гуманистических ценностных ориентаций. Своеобразие дополнительного образования состоит в том, что оно создает органическое сочетание видов досуга (отдых, развлечение, праздник, творчество) с различными формами образовательной деятельности и, как следствие, сокращает пространство девиантного поведения, решая проблему занятости детей.

Развивая дополнительное образование, общеобразовательное учреждение взаимодействует с организациями и учреждениями иных предметных и творческих сфер и тем самым становится по-настоящему открытой системой.

Дополнительное образование как правопреемник внешкольного воспитания сохраняет ориентацию на создание условий для

формирования каждым ребенком представлений о самом себе и об окружающем мире. Свобода выбора формы образования дополняется свободой самостоятельного принятия решений в выборе любимого дела всей жизни, что в дальнейшем помогает более успешно овладеть способами деятельности.

Современный этап освоения образовательными учреждениями потенциала дополнительного образования стал периодом осмысления преимуществ этого вида образования; соотнесения новых идей и привычных стереотипов «вторичности» дополнительного образования по отношению к базовому; разработки технологии его реализации; развитие практики планирования и организации дополнительного образования; решение задач повышения его качества.

Развитие системы дополнительного образования осуществляется по следующим направлениям:

- сохранение позитивного потенциала внешкольной, внеурочной, внеклассной клубно-кружковой, культурно-просветительной, досугово-игровой, творческо-познавательной, практико-ориентированной деятельности;
- разработка концептуальных основ дополнительного образования детей с учетом своеобразия этого процесса в различных образовательных учреждениях и специфики различных категорий детей;
- соединение (временное и субъективное) процессов разработки теории дополнительного образования и построения новой практики;
- упорядочение и укрепление программно-методической, кадровой, экономической базы дополнительного образования;
- обоснование и принятие управленческих решений, обеспечивающих сбалансированное и устойчивое развитие сферы дополнительного образования;
- создание условий для работы образовательных учреждений одновременно в режиме функционирования и в режиме развития;
- одномоментность моделирования организационных форм дополнительного образования и экспериментальной проверки их жизнеспособности;
- научное обоснование выдвигаемых практикой показателей эффективности дополнительного образования и проверка их значимости для развития личности каждого ребенка;
- разработка базисной основы содержания дополнительного образования;
- осмысление и развитие традиций культурно-образовательных учреждений, их взаимодействия, расширение числа субъектов

дополнительного образования, персонификация их ответственности, определение полномочий, представление необходимых льгот;

- поэтапное выдвижение и реализация организационно-управленческих задач.

Основное внимание в системе дополнительного образования детей сосредоточено на создании условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области, профиля программы и времени их освоения; развитии видов деятельности, удовлетворяющих самые разнообразные интересы; совершенствовании личностно-деятельностного характера образовательного процесса, способствующего развитию стремления личности к познанию и творчеству, профессиональному самоопределению и самореализации.

Одним из ключевых вопросов периода становления системы дополнительного образования детей является обеспечение образовательного процесса учебными планами и программами. Их связь и преемственность составляют ядро системы дополнительного образования детей, определяют его содержание, уровень и направленность. Дополнительное образование индивидуализирует образовательный путь ребенка в рамках единого социокультурного и образовательного пространства страны. Отсюда вытекают, как считает Калиш И.В., требования к ориентации программ дополнительного образования детей на:

- динамичность образовательного процесса как социального явления;
- стимулирование творческой активности ребенка, развитие его способностей к самостоятельному решению возникающих проблем и постоянному самообразованию;
- активное и деятельностное усвоение содержания образования, прогнозирование его применения в различных ситуациях;
- обобщение жизненного опыта ребенка, соотнесение этого опыта с исторически сложившейся системой ценностей;
- самостоятельную оценку ребенком тех или иных действий, событий, ситуаций и соответственное построение своего поведения;
- новое восприятие научного знания с его ярко выраженной тенденцией к многообразию и овладению специализированными языками наук в группах юных исследователей.

Дополнительное образование - процесс непрерывный. Педагогический процесс в сфере дополнительного образования строится в форме поиска решения как отдельных, так и извечных общечеловеческих проблем. В результате этого поиска создается жизнотворчество, что позволяет каждому ребенку накапливать

творческую энергию, осознавать возможности ее расходования на достижение жизненно важных целей.

МОНИТОРИНГ КАК ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Бадыкишанов Н.М.

*МОУ дополнительного образования
детей «Станция юных техников»,
г.Альметьевск, Республика Татарстан*

Результаты обучения, как известно, во многом определяются тем, насколько эффективно осуществляется управление всеми элементами системы. Направленность на конечный результат предполагает не только особую мотивационно-целевую ориентацию педагога и руководителя образовательного учреждения, но и необходимое информационное обеспечение, педагогический анализ, планирование, организацию, контроль и регулирование всей образовательной деятельности.

В последние годы в образовании наблюдается значительное расширение сферы педагогической инноватики, оказавшей влияние на содержание, формы, тип и характер учебной деятельности. Однако целенаправленное управление качеством образования возможно только при наличии объективной информации о ходе процесса образования и его результатах.

В этой связи актуализируется задача нормативного описания конечных результатов образовательной деятельности. Очевидно, что на различных этапах обучения каждый обучающийся может достичь того уровня, который обусловлен его индивидуальными склонностями, способностями, интересами. Но при этом уровень достижений каждого ученика не может быть ниже уровня, определенного требованиями государственного образовательного стандарта, который в данном случае будет “нормой”. Задача педагога заключается в том, чтобы зафиксировать уровень достижений каждого ученика, соотнести его с “нормой” и спланировать дальнейшую педагогическую деятельность по этому основанию.

Если исходить из того, что степень достижения целей обучения находится в прямой зависимости от качественных сторон преподавания, то по результатам диагностики реальных учебных достижений обучающихся и сопоставления этих результатов с требованиями стандартов обученности может быть получена достоверная информация об эффективности не только функционирования образовательной

системы, но и целесообразности внедряемых новшеств. Появляется возможность управления образовательным процессом на основе педагогического мониторинга, четко ориентированного на систематическую диагностику и оценку конечных результатов образовательной деятельности по теме, разделу, курсу (предмету).

Педагогический мониторинг - современное средство, эффективно дополняющее и расширяющее традиционные методы управления образовательным процессом, позволяющее в полной мере реализовать диагностическую, коррекционную и прогностическую функции педагога и руководителя образовательного учреждения.

Мониторинг в научной литературе рассматривается как способ исследования реальности, используемый в различных науках, и как способ обеспечения сферы управления различными видами деятельности посредством представления своевременной и качественной информации.

Само слово «мониторинг» происходит от латинского *monitor* - напоминающий, надзирающий, и в современном языке обозначает «наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека». Вопросы мониторинга в различных сферах жизнедеятельности рассматривали такие авторы как А.С. Белкин, И.В. Бестужев-Лада, И.П. Герасимов, В.Д. Жаворонков, Т.И. Заславская, Ю.А. Израэл, А.П. Исаев, В.А. Кальней, А.Н. Майоров, А.А. Орлов, С.Н. Силина, Г.Д. Сигеев, А.В. Толстых, С.Е. Шишов и др.

Очевидно, что организация мониторинга возможна лишь на базе отработанной стандартной методики получения и анализа информации о состоянии знаний и умений обучающихся. Методика определяет структуру деятельности по организации и проведению массового систематического изучения уровня обученности учащихся. Такая деятельность включает в себя следующие этапы: подготовку обследования, его непосредственное проведение, анализ и обработку полученной информации, интерпретацию статистических данных.

Одним из основных этапов подготовки обследования является разработка инструментария, на основе которого это обследование проводится.

Инструментарий включает: анкету для педагога (с помощью анкеты выявляются особенности организации образовательного процесса - учебные программы, предъявляемый уровень требований к учащимся, существующая система оценивания достижений учащихся и т.д.); инструкцию по проведению проверки знаний, тестирования. В инструкции указываются сроки проведения, время, отводимое на выполнение, рекомендации по оцениванию заданий и указания по

заполнению схем анализа, что позволяет существенно уменьшить субъективное влияние учителя на оценку выполнения учащимися выделенных в схеме анализа элементов знаний и уменьшить количество ошибок, допускаемых педагогами при заполнении схем анализа.

Полученные результаты мониторинга позволяют руководителю, педагогу:

1. Выявить уровень усвоения темы, раздела, курса (учебного предмета) и рассмотреть, по возможности, динамику его усвоения от ступени к ступени.

2. Определить типичные ошибки в знаниях, умениях учащихся по предмету и проследить, по возможности, влияние данных ошибок на результативность обучения на последующих ступенях.

3. Определить значимые психолого-педагогические факторы, влияющие на уровень обученности учащихся.

4. Определить типологию профессиональных проблем педагогов и на этой основе организовать их психолого-педагогическое сопровождение (методическую помощь).

Таким образом, в настоящее время педагогический мониторинг можно рассматривать как одно из важнейших средств не только для получения информации о состоянии уровня обученности учащихся, состоянии образовательной системы, но и программирования деятельности педагога, образовательного учреждения.

СТРЕСС В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Закирова Э.Д.

*Марийский государственный университет,
г. Йошкар-Ола*

Стресс (от англ. stress - напряжение) - неспецифическая реакция организма на воздействие (физическое или психологическое), нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма [2]. В медицине, физиологии, психологии выделяют положительную (эустресс) и отрицательную (дистресс) формы стресса. По характеру воздействия выделяют нервно-психический, тепловой, световой, антропогенный и другие стрессы.

Автором концепции стресса является Г. Селье (1907-1982). Понятие «стресс» было введено в 1986 году при описании адаптационного синдрома. По мнению Г. Селье, стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование.

Стресс может оказать на деятельность человека как положительное,

так и отрицательное влияние. Переживание стресса и управление им относится к ключевым явлениям многих человеческих проблем. Стресс получил название болезни XX века.

Стрессом считается общее напряжение организма, возникающее под воздействием чрезвычайного раздражителя [3].

В психологии профессиональной деятельности выделяют три основные категории реакции на стресс: физиологические, психологические и поведенческие. Физиологические реакции включают сердечно-сосудистые симптомы, например повышенное кровяное давление и повышенный уровень холестерина в крови, а также нарушения со стороны желудочно-кишечного тракта, например язву желудка или двенадцатиперстной кишки.

Психологические реакции на стресс включают эмоциональные перемены, причем наиболее типичная из них - неудовлетворенность работой. Было обнаружено, что стресс может вызывать и более эмоционально насыщенное состояние, например, гнев, фрустрацию, враждебность, раздражение. К более пассивным, но не менее негативным реакциям можно отнести скуку, «выгорание», усталость, подавленное настроение.

Поведенческие реакции: привычка к бесцельному хождению по комнате; привычка кусать и грызть ногти; нервный смех, хихиканье; усиленное курение; потеря интереса к своему внешнему виду.

Чаще всего люди обращают внимание на физические признаки, но практически любой симптом может быть скрытым признаком стресса.

Некоторые виды деятельности или ситуации оказывают нежелательное воздействие, например, вызывают эмоциональное напряжение, расстройство сна и снижение профессиональной продуктивности.

При изучении стресса в профессиональной деятельности различают понятия стрессор, ролевой конфликт и ролевая перегруженность [1].

Термин стрессор означает стимул, возникающий на работе и имеющий негативные физические и психические последствия у большинства людей, подвергающихся его воздействию. Однако большинство организационных стрессоров связано с ролевыми особенностями профессиональной деятельности.

В профессиональной деятельности выделяют три ситуационные переменные, которые способны смягчить воздействие стресса: мера прогнозируемости начала воздействия стрессора; мера понятности стрессора; мера контролируемости различных аспектов стрессора человеком, на которого он воздействует. Таким образом, человек знает,

когда ему нужно расслабиться и не находиться в состоянии постоянной бдительности или тревоги.

Ролевой конфликт - это различия в восприятии содержания какой-либо роли в организации или относительной важности ее элементов. Ролевая перегруженность - это один из вариантов ролевого конфликта, при котором конфликт воспринимается как необходимость пожертвовать количеством, сроками или качеством. В качестве примера можно привести руководителя, который говорит работнику: «Этот отчет должен быть закончен к завтрашнему дню, и я хочу, чтобы он был сделан качественно».

Профессиональный стресс - это напряженное состояние работника, возникающее у него при воздействии эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов, связанных с выполнением профессиональной деятельности.

По мнению Н.В. Самоукиной различают несколько видов стресса: информационный стресс, эмоциональный стресс, коммуникативный стресс, стресс достижения, стресс конкуренции, стресс успеха. Кроме стресса опасных профессий, подразумевающих стрессы изначально, стрессовые ситуации встречаются практически в любой работе. Наиболее распространенные из них: конфликт с начальником или коллегами, отсутствие поддержки со стороны руководства; неорганизованность сотрудника и как следствие - неправильное распределение времени; недостаточная квалификация; перегруженность работой, переутомление; слишком высокая или низкая ответственность; неспособность адаптироваться к изменениям порядка в работе [4].

Последствия стресса обычно затрагивают успешность функционирования человека на работе и в других жизненных сферах. Смягчить воздействие стресса могут не только определенные личностные качества, но и некоторые характеристики ситуации. Социальная поддержка ослабляет связь между различными трудовыми стрессорами и показателями психического и физического здоровья (тревогой, депрессией и раздражением).

К мероприятиям, направленным на профилактику стресса, можно отнести разминки на рабочем месте, физические упражнения, дыхательную гимнастику, медитацию, а также программы управления временем, нервно-мышечную релаксацию, аутогенную тренировку, саморегуляцию психического состояния с помощью нейролингвистического программирования. Бороться со стрессовыми ситуациями на работе не только можно, но и нужно. Мероприятия по вмешательству обычно включают консультирование, группы социальной

поддержки и программы помощи работникам.

Тренинг - область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении. Среди них наиболее известны поведенческий тренинг, тренинг чувствительности, ролевой тренинг, видеотренинг и др. Аутотренинг - метод психотерапии, воздействие на свое физическое и эмоциональное состояние благодаря самовнушению. Иногда аутотренинг эффективен для кратковременного отдыха, подавления стрессов и излишней возбудимости [2].

Научившись воспринимать даже слабые сигналы собственного организма, мы можем помочь себе лучше разобраться в источниках стрессов, не допустить появления серьезных симптомов и облегчить себе борьбу со стрессовым состоянием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / под ред. Л. Леви, В.Н. Мясничева. - Л., 1970.
2. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. - СПб.: Питер, 2003.
3. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. - М.: ЭКМОС, 2000. - 378 с.
4. Самоукина Н.В. Карьера без стресса / Н.В. Самоукина. - СПб.: Питер, 2003. - 265 с.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Буйкевич Е.А., Цихончик Н.В.

*Поморский государственный университет им. М.В.Ломоносова,
г. Архангельск*

Объявленный в 2009 году Год молодежи в России актуализировал рост числа молодежных объединений и мероприятий, проводимых ими, которые конечной целью имеют развитие социальных и индивидуальных потенциалов подрастающего поколения.

Социальная компетентность определяется как система знаний о социальной действительности и себе, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющая быстро и адекватно адаптироваться, действовать по принципу «здесь и сейчас», извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств [3, с. 480]. Социально-компетентный человек находит оптимальный баланс между стремлением быть индивидуальностью и следовать нормам и ценностям социальной

группы, что является залогом социального успеха. Недостаточный уровень развития социальной компетентности ведет к неадекватной концентрации на группе либо на своей уникальности, вследствие чего могут возникнуть состояния разочарования, отчужденности и неуспешности. Низкий уровень развития компетентности может стать причиной пассивности, страха социальных контактов либо, напротив, агрессивного, антисоциального поведения [5].

Факторы, затрудняющие процесс развития социальной компетентности подростков и молодежи, в основном связаны с ограничением социальной активности молодых людей; недостаточным включением в разные виды полезной практической деятельности; подавлением самостоятельности и инициативности, невозможностью проявлять саморегуляцию и внутренний самоконтроль; скудным выбором образцов для подражания, изолированностью, отстраненностью от реальной жизни, формирующими иждивенчество и боязнь внешнего мира [2].

Эти ограничения могут быть преодолены путем самостоятельной (трудовой, творческой, общественной и т.д.) деятельности студента, в частности за счет участия в молодежных организациях.

Молодежные объединения играют значимую роль в развитии социальной компетентности студенческой молодежи, так как являются средой, где студент приобретает необходимые знания и умения для социальной жизни, самореализуется, саморазвивается, учится эффективной работе в команде. В социальном взаимодействии развиваются такие компетенции, как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов [4].

Целью эмпирического исследования являлось изучение роли молодежных объединений в развитии социальной компетентности студенческой молодежи.

Первым этапом исследования был анализ нормативных документов студенческих объединений Поморского государственного университета имени М.В. Ломоносова (ПГУ), в ряду которых Студенческий совет Университета, добровольный студенческий педагогический отряд «Опора», туристический клуб «Полярная звезда». Целью анализа было выявление направленности организации на развитие социальной компетентности в формулировках Уставов (Положений) молодежных объединений. Для анализа содержательных характеристик социальной компетентности использовался перечень основных компетенций

М.А. Ахметова [1], анализ структуры социальной компетентности В.Н. Куницыной [3].

Анализ Уставов (Положений) молодежных общественных объединений ПГУ выявил, что данные организации преимущественно направлены на развитие компетенций гражданственности, самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии, компетенции социального взаимодействия, компетентности в сфере культурно-досуговой деятельности, оперативной социальной компетентности.

Второй этап исследования - диагностика социальной компетентности участников студенческих объединений. Выборку составили 43 человека. В экспериментальную группу включены социально активные молодые люди, члены молодежных объединений ПГУ (новички и опытные); в контрольную - студенты, которые не занимаются общественной работой. В исследовании использовались методики: тест смысловых ориентаций (Д.А. Леонтьев), «Социально-психологические особенности личности» (В.Н. Куницына).

Статистический анализ данных исследования показал, что средние значения показателей методик у студентов экспериментальной группы в целом превосходят данные контрольной группы, а средние значения показателей группы активистов в целом выше, чем у группы новичков. Отметим также, что уровень развития социальной компетентности студентов пятого курса не имеет статистически значимых различий с показателями развития социальной компетентности студентов младших курсов, активно работающих в общественных объединениях.

При сравнении факторных структур социальной компетентности контрольной и экспериментальной групп были выявлены следующие различия: количественные (у контрольной группы выделилось 6, у экспериментальной - 7 факторов); качественные, структурные (у контрольной группы социальная компетентность располагается в третьем факторе, а у экспериментальной - во втором), что свидетельствует о разной степени представленности социальной компетентности в личностном развитии студентов.

Сравнение факторных структур социальной компетентности группы активистов и группы новичков имело следующий результат: различия в качественном составе факторов: у группы активистов более зрелая, равномерно развитая структура социальной компетентности; у группы новичков присутствуют факторы, которые недостаточно сформированы, что можно объяснить их становлением (адаптацией) в среде молодежных объединений.

На основе проделанного анализа можно сделать вывод о том, что социальная компетентность более развита у представителей экспериментальной группы, то есть членов молодежных объединений, и чем больше опыта общественной работы у студента, тем выше уровень развития его социальной компетентности.

В заключение можно отметить наличие большого интереса к проблеме развития социальной компетентности студенческой молодежи. Это позволяет сделать вывод о необходимости разработки программ, направленных на формирование социальной компетентности в среде молодежи, что может стать эффективным инструментом противодействия агрессии, насилию и экстремизму. Важным направлением в этой работе должно стать содействие молодежным объединениям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметов М.А. Организация проектной деятельности школьников: [Электронный ресурс] / М.А. Ахметов // URL: <http://maratak.m.narod.ru/proect1.htm> (07.04.2010).
2. Кондратова Т.С. Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности подростков в образовательном учреждении: [Электронный ресурс] / Т.С. Кондратова // URL: <http://festival.1september.ru/articles/518406> (17.05.2010).
3. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учеб. для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. - СПб.: Питер, 2001. - 544 с.
4. Михайлина М.Ю. Социальная компетентность подростка как способ преодоления кризисной ситуации: [Электронный ресурс] / М.Ю. Михайлина // URL: <http://psyjournals.ru/articles/d9126.shtml> (13.05.2010).
5. Щербакова Т.Н. Отчет о проведении лекции «Формирование социальной компетентности в контексте государственной молодежной политики: [Электронный ресурс] / Т.Н. Щербакова // URL: <http://mirkavkazu.ru/Docs/Formirovanie-sotsialnoy-kompetentosti.html> (13.04.2010).

УЧЕБНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Игумнов Д.Ю.

*Московский психолого-социальный институт,
г. Москва*

Успешная учебная социализация подростков - одна из актуальных проблем педагогической психологии.

В настоящее время мы встречаемся с различными подходами ученых к пониманию процесса социализации:

- «социализация - двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой

стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» (Г.М. Андреева);

- «процесс социализации - вхождение в социальную среду, приспособление к ней, освоение определенных ролей и функций, которое вслед за своими предшественниками повторяет каждый отдельный индивид на протяжении всей истории формирования и развития» (Б.Д. Парыгин);

- «личность все больше включается в систему общественных отношений, ее связи с другими людьми и разными сферами жизни общества расширяются и углубляются, и только благодаря этому она овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием. Эта сторона личности часто определяется как социализация» (Б.Ф. Ломов);

- «социализация - процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности» (А.В. Петровский);

- социализация - это «как вхождение в мир конкретных социальных связей, так и освоение социального опыта как всеобщей характеристики человечества. Это осознание, освоение ребенком социокультурных достижений общества и обеспечивает индивидуализацию, так как только в общественных контактах, диалоге, «пробе» себя в социальном, в самоопределении, в социокультурном пространстве и происходит рефлексия, развивается самосознание» (Д.И. Фельдштейн);

Вариативность процесса социализации зависит от особенностей взаимодействия и взаимовлияния социокультурных и внутриличностных факторов.

В психологическом словаре под редакцией В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова отражено следующее понимание данного процесса: «социализация относится к тем процессам, посредством которых люди научаются жить совместно и эффективно взаимодействовать друг с другом. Социализация предполагает активное участие самого человека в освоении культуры человеческих отношений, в формировании определенных социальных норм, ролей и функций, приобретения умений и навыков, необходимых для их успешной реализации. Социализация - овладение навыками практической индивидуальной и групповой работы» [3, с. 396].

Костяк Т.В. предлагает рассматривать развитие личностной активности, направленной на самореализацию и раскрытие реальных и потенциальных возможностей человека в социально заданном контексте,

определяющем ценности, нормы и правила поведения, значимые для общества, как индивидуальный стиль социализации [2, с. 25].

Как отмечает Т.В. Гармаева, немаловажную роль в социализации подростков играет и образовательное учреждение, в котором среди значимых «других» появляются и педагоги. Посредством общения и взаимодействия с ними у подростков происходит расширение и дифференциация ценностных ориентаций [1].

Изотова Е.И., Гармаева Т.В. доказали, что одним из важных показателей успешности социализации является социометрический статус в группе сверстников, а широта контактов и степень признания, которыми пользуются юноши и девушки, свидетельствует о характере протекания данного процесса.

Исследование И.Г. Балашовой также посвящено проблеме изменения социометрического статуса подростков в процессе социализации в учебной группе.

Какие психологические факторы могут способствовать успешной учебной социализации подростков?

Школа является институтом учебной социализации. Школа обеспечивает ученику систематическое образование, которое есть важнейший институт социализации. Школа должна подготовить человека и к жизни в обществе.

Хлыбова Е.В. в своем исследовании выявила, что существует три варианта социализации подростков: наиболее успешно социализированные школьники, эмоционально принимающие нормы и правила, ценности, транслируемые школой, в которой они видят источник знаний и межличностных отношений; школьники, выделяющие среди приоритетных направлений школы образовательное либо эмоциональное; школьники, выделяя эмоциональное либо образовательное направления школы как приоритетные, не всегда эмоционально принимают ее [4, с. 17].

Гармаева Т.В. попыталась в своей работе доказать, что гармоничное совпадение ценностных ориентаций педагогов и учеников, а также особенности организационной культуры школы зачастую выступают одним из факторов успешной социализации и положительного эмоционального отношения подростков к школе. Были выявлены две группы подростков: с высоким уровнем социализированности в школе (высокий социометрический статус и благоприятное общение) и с низким уровнем социализированности в школе (низкий социометрический статус, барьеры в общении).

Именно учителя являются важным фактором, определяющим успешность школьной социализации подростков. Установки и ценности

педагогов опосредуют отношения в классе, показывая успешность подростков в учебной деятельности и определяя степень признания подростка одноклассниками.

Социализируясь, подросток развивает мировоззрение, самосознание, отношение к действительности, характер, личностные и коммуникативные качества, психические процессы, накапливает социально-психологический опыт, приобретает самостоятельность, уверенность в себе. Как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности. Социальная активность подростка, как отмечает И.А. Зимняя, направляется на усвоение норм, ценностей и способов поведения, что, будучи представленным в содержании учебной деятельности в условиях ее организации, отвечает удовлетворению этих мотивов [5, с. 178].

В психологической науке мы встречаемся с описанием таких видов социализации, как правовая, политическая, экологическая, эмоциональная, школьная. Нет достаточно четкого определения, а что же такое учебная социализация. Попытаемся дать определение следующего характера.

Учебная социализация - это усвоение социокультурных ценностей в процессе обучения и самореализация подростка в ходе взаимодействия с одноклассниками и учителями, будучи субъектом учебной деятельности.

Социально-психологические детерминанты учебной социализации подростков: наряду с учебной ведущей деятельностью выступает общение, значимость референтной группы, особенности межличностных отношений в коллективе, установление коммуникативных отношений в коллективе, становление самосознания, ценностные ориентации.

Показателями успешной учебной социализации подростков, на наш взгляд, являются:

- отношение к школе, учебной деятельности;
- включенность подростка в систему межличностных отношений в классе, благоприятный социальный статус;
- овладение социокультурным опытом (развитие компетенций), его присвоение и преобразование в собственные ценности.

Таким образом, теоретический анализ ряда источников позволяет сделать вывод о том, что проблема учебной социализации подростков является актуальной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гармаева Т.В. Ценности педагогов как фактор школьной социализации подростков: [Электронный ресурс] / Т.В. Гармаева // Психологические исследования: электронный журн.

- 2009. - № 4(6). URL:<http://psystudy.ru>

2. Костяк Т.В. Границы формирования индивидуального стиля социализации детей и подростков: [Электронный ресурс] / Т.В. Костяк // Психологические исследования: электрон.науч.журн. - 2009. - №6(8). URL:<http://psystudy.ru>

3. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. - М.: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2006. - 479 с.

4. Хлыбова Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение социализации учащихся средних и старших классов: автореф. дис. ... канд.психол.наук / Е.В. Хлыбова. - М., 2009. - 20 с.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - М.,2000. - 384 с.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА У ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ КОГНИТИВНЫМИ СТИЛЯМИ

Жанцан Н.

*Московский педагогический государственный университет,
г. Москва*

По сравнению с предыдущими веками, в прошедшем XX веке во многих странах мира резко увеличилось количество террористических актов, стихийных бедствий, военных действий, техногенных катастроф, сексуального и физического насилия. Их жертвами стали мирные люди и их семьи. В частности, от землетрясений в Италии погибло 80 тыс. человек (1908); в Японии - 140 тыс. чел. (1923); в Турции - 30 тыс. чел. (1939); в Марокко - 15 тыс. чел. (1960); в Чили - 10 тыс. чел. (1960); в Перу - 70 тыс. чел. (1970); в Гватемале - 22 тыс. чел. (1976); в Китае - 242 тыс. чел. (1976); в Армении - 30 тыс. чел. (1988); в Иране - 50 тыс. чел. (1990) и т.д. [1].

В первое десятилетие XXI века положение не улучшается. Урбанизация, экологические проблемы, развитие информационных технологий, автоматизм труда, повышение ритма жизни, техногенные и антропогенные катастрофы, межнациональные конфликты, терроризм стали одной из характерных черт современного общества. В связи с этим в большинстве промышленно развитых странах отмечается неуклонный рост среди населения посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) [6; 8].

В исследованиях, проведенных за последние годы, были обнаружены признаки ПТСР при различных травматических ситуациях, доказаны взаимосвязи признаков ПТСР и индивидуально-психологических характеристик жертв [4; 5; 9]. Однако, в большинстве работ не

рассматривается проблема влияния психотравмирующих жизненных событий на когнитивное развитие [2; 3; 7]. Данная проблема имеет большое значение не только в прогнозировании течения ПТСР, но и в оказании психологической и психотерапевтической помощи пострадавшим, так как от организации интеллектуальной деятельности и когнитивных стилей может зависеть успешность преодоления трудных жизненных ситуаций после пережитой психической травмы. Поэтому в данной статье мы пытались изучить воздействие физического насилия на детей с различными когнитивными стилями.

В исследовании приняли участие 48 детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в ГОУ «Детский дом» № 37 ФКУ ЮЗАО Департамента финансов г. Москвы.

Исследование было проведено в 3 этапа. На первом этапе с помощью полуструктурированного интервью для выявления признаков ПТСР у детей и подростков мы разделили всех детей на 2 части: дети, пережившие физическое насилие, и дети, не имеющие травматического опыта. В группу детей, переживших физическое насилие, вошли 34 испытуемых. Среди них было 15 мальчиков и 19 девочек. На втором этапе нами были изучены типы когнитивных стилей у детей, переживших физическое насилие, по детскому варианту методики Виткина «Включенные фигуры» [10]. Данные, полученные в ходе исследования, приведены в таблице 1.

Таблица 1 - Среднегрупповые показатели выраженности полезависимости и полenezависимости у психически травмированных детей

Испытуемые	n	M	δ	U	P
Полезависимые дети	20	11,3	2,27	54,6	0,01
Полenezависимые дети	14	7,68	1,81		

Из таблицы 1 видно, что статистически достоверные различия были установлены между средними показателями у полезависимых и полenezависимых детей на 0,01 уровне достоверности.

На третьем этапе исследования был проведен анализ взаимосвязи когнитивных стилей и признаков ПТСР. По данным, полученным в ходе исследования, между полезависимыми и полenezависимыми детьми было

обнаружено статистически достоверное различие только по критерию С полуструктурированного интервью (табл. 2).

Таблица 2 - Сравнения средних значений посттравматического стресса полезависимых и полenezависимых детей

Критерии ПТСР	Полезависимые дети		Полenezависимые дети		U	P
	M	δ	M	δ		
A (необычный опыт)	3,46	1,08	2,54	0,12	141	-
B (навязчивое воспоминание)	4,72	1,14	4,03	0,35	176	-
C (упорное избегание)	6,10	2,52	4,48	1,31	82	0,05
D (возрастающее напряжение)	3,54	1,67	2,35	1,72	156	-
F (постоянное нарушение)	1,31	0,65	1,14	0,57	118	-
SB (общая оценка)	15,8	6,17	12,6	4,34	65	0,01

Обнаруженное различие указывает, что дети с полезависимым когнитивным стилем, по сравнению с полenezависимыми испытуемыми, упорно избегают любых ситуаций, встреч и беседы, а также игр, напоминающих пережитые ими психотравмирующие жизненные события.

Тенденция упорного избегания стимулов, напоминающих травмирующие события, отмеченная у полезависимых детей, на наш взгляд, тесно связана с их специфическими устойчивыми особенностями обработки информации, поступающей из внешней среды (когнитивными стилями): меньшая дифференцированность и расчлененность в обработке информации, меньшая отчетливость представления и мысли у полезависимых детей приводят к формированию у них стратегии избегания, ограничивающей возможность совладать с сложными жизненными ситуациями.

Обобщая полученные эмпирические данные, можно сделать следующие выводы:

1. Тип когнитивных стилей имеет наибольший вес среди факторов,

приводящих к преодолению посттравматического стресса.

2. Центральное место в картине посттравматического стресса у полезависимых детей, переживших физическое насилие, занимает признак избегания напоминаний о психотравмирующей ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровский Ю.А. Психогении в экстремальных условиях / Ю.А. Александровский [и др.]. - М.: Медицина, 1991.
2. Каменченко П.В. Посттравматическое стрессовое расстройство. Обзор / П.В. Каменченко // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. - 1993. - Т. 93. - Вып. 3. - С. 95-99.
3. Кекелидзе З.И., Портнова А.А. Посттравматическое стрессовое расстройство у детей и подростков. Обзор / З.И. Кекелидзе, А.А. Портнова // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. - 2002. - Т. 102. - Вып. 12. - С. 56-61.
4. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. - СПб.: Питер, 2001. - 268 с.
5. Тарабрина Н.В. Основные итоги и перспективные направления исследований посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина // Психологический журнал. - 2003. - Т. 24. - № 4. - С. 5-18.
6. Mendelson D.N. Trauma and Its Wake / D.N. Mendelson. - London: Mazell, 2010. - P. 125-132.
7. Nader T.B., Kinget J.M. Traumatic Stress and Developmental Psychology / T.B. Nader, J.M. Kinget. - Toronto: LNG, 2005. - P. 86-112.
8. Renner P.O. Post-Traumatic Stress Disorder / P.O. Renner. - Amsterdam: Green, 2008. - P. 62-78.
9. Terr L. Childhood traumas: An outline and overview / L. Terr // American Journal of Psychiatry. - 1991. - № 148. - P. 10-20.
10. Witkin H.A. A Manual for the Embedded Figures Tests: Embedded Figures Test. Children's Embedded Figures Test. Group Embedded Figures Test / H.A. Witkin. - Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press Inc. - 1971. P. 21-25.

ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО ПОДХОДА К УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ГРАЖДАНСКОЙ СЛУЖБЫ

Бахтина Л.И.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Государственная гражданская служба как политический и социальный институт находится сегодня под пристальным вниманием государства, испытывает давление со стороны общества и, со своей стороны, оказывает немаловажное влияние на внешнюю среду. Государственные гражданские служащие оказались в эпицентре активных процессов реформирования: с одной стороны, происходит переход системы государственной гражданской службы на качественно новый уровень деятельности, внедряются новые методы управления, происходит

вынужденная перестройка системы государственной гражданской службы под изменения социально-экономической жизни страны. На первый план выходят вопросы разработки системы показателей результативности и эффективности профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих, формирования кадрового состава государственной гражданской службы, адекватного реалиям политической, социальной и экономической жизни страны.

Государственная гражданская служба рассматривается сегодня в двух аспектах: как политический институт и как специфический вид профессиональной деятельности. Государственная гражданская служба как политический институт обладает специфическими чертами: она не создает потребительские ценности, а влияет на общество, сознание, поведение и деятельность людей посредством формирования и обеспечения практического действия объективно необходимых институтов, включает в себя совокупность взаимодействия личностей; как система государственная гражданская служба характеризуется нормированностью, регламентированностью и иерархичностью, устойчивостью и способностью функционировать в критических условиях; для государственной гражданской службы как системы также характерно организационное поведение ее членов, которое, с одной стороны, представляет собой систему адаптации и приспособления личности к условиям функционирования организации как института, с другой стороны - способ деятельности индивидов в конкретной организационно-административной среде.

В то же время государственная гражданская служба представляет собой специфический вид профессиональной деятельности по обеспечению функций государства. Для государственной гражданской службы как вида профессиональной деятельности характерны следующие особенности:

- иерархически четко выстроенная система действий: все действия субординированы по вертикали и скоординированы по горизонтали;
- строгая регламентированность и закреплённая правовыми актами нормированность профессиональной деятельности; формализованность, особый язык и алгоритмичность действий;
- необходимость наличия «особого мышления» и постоянного стремления к образованию; способностей к эффективному развитию и рациональному использованию своего потенциала; навыков интроспекции, саморегуляции, адаптации, коммуникации; значительных интеллектуальных, эмоциональных и психических усилий.

Анализ современного состояния государственной гражданской

службы Республики Марий Эл позволил выделить следующие проблемы:

- наличие декларированного равного доступа граждан к государственной гражданской службе и достаточно низкого процента (6% в 2009 году) государственных гражданских служащих со стажем менее одного года в реальности;

- низкий уровень разработанности проблемы и отсутствие унифицированных методик и технологий подбора, найма и профессиональной адаптации кадров государственной гражданской службы;

- наличие нормативно закрепленных требований к подготовке и подбору кадров государственной гражданской службы и отсутствие разработанных профессиограмм должностей государственной гражданской службы, на основе которых должен производиться подбор, отбор и найм персонала государственной гражданской службы, включение в кадровый резерв;

- острая необходимость разработки унифицированных методик и технологий найма и отбора и отсутствие в кадровых подразделениях квалифицированных кадров, владеющих знаниями и умениями в области психологии, социологии, менеджмента.

Профессиональная служебная деятельность государственных гражданских служащих, согласно статье 47 Федерального закона от 27 июля 2004 года № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации», осуществляется в соответствии с должностным регламентом, в который включаются квалификационные требования к уровню и характеру знаний и навыков, предъявляемые к государственным гражданским служащим, занимающим соответствующие должности государственной гражданской службы, к их образованию и стажу, показатели эффективности и результативности профессиональной служебной деятельности. Таким образом, должностные регламенты устанавливают определенные стандарты, предъявляемые к профессиональной служебной деятельности государственного гражданского служащего, занимающего ту или иную должность, но в них отсутствуют какие-либо требования к личностным профессионально важным качествам государственного гражданского служащего. Как следствие, наблюдаются случаи затруднений в профессиональной и психологической адаптации служащих, наличие профессиональных деформаций. Таким образом, можно утверждать, что назрела необходимость разработки требований к личностным профессионально важным качествам государственных гражданских служащих, исходя из специфики каждой должности с включением их в должностные

регламенты.

С целью разработки требований к личностным профессионально важным качествам государственных гражданских служащих была сформирована личностно-профессиональная модель должности - «матрица должности» государственной гражданской службы, которая, в свою очередь, может стать основой для создания унифицированной технологии и методики подбора, отбора и найма, профессиональной адаптации, практической реализации мероприятий по психологической диагностике и коррекции личностных профессионально важных качеств государственных гражданских служащих, оптимизации процедуры аттестации, планирования профессиональной служебной карьеры государственных гражданских служащих.

В основе предлагаемой матрицы должности лежит профессиограмма данной должности, представляющая собой описание служебных функций и условий труда. Профессиограмма является базой для формирования личностно-профессиональной модели государственного гражданского служащего, в которой определены требования к уровню подготовленности, знаниям, умениям, навыкам и способностям государственного гражданского служащего. Личностно-профессиональная модель государственного гражданского служащего подразумевает наличие следующих компонентов:

- биологически обусловленный компонент. В аспекте государственной гражданской службы данный компонент не является ведущим, т.к. один из принципов государственной гражданской службы - равный доступ граждан к государственной гражданской службе;

- мотивационно-нравственный компонент (регулятивные качества личности) - мотивы, установки, ценностные ориентации;

- профессионально важные качества (когнитивные качества личности)

- данный компонент включает в себя особенности отдельных психологических свойств личности - интеллект, память, воображение, внимание, способности к самопознанию, саморегулированию;

- коммуникативный компонент - содержит коммуникативные навыки, необходимые для замещения конкретной должности государственной гражданской службы.

Представленная матрица должности разрабатывается для каждой конкретной должности государственной гражданской службы, что должно в дальнейшем оптимизировать проведение конкурсной и аттестационной процедур, способствовать планированию профессиональной служебной карьеры, формированию кадрового резерва

на конкретную должность государственной гражданской службы.

В заключение следует отметить, что:

- для формирования кадрового состава государственной гражданской службы, кадрового резерва государственной гражданской службы, адекватных реалиям современной жизни, необходимо изменить подход к системе подбора, найма и оценки персонала государственной гражданской службы. Для этого следует разработать унифицированную систему требований к личностным профессионально важным качествам государственного гражданского служащего;

- в целях создания и применения на практике унифицированной системы оценки необходимо сформировать эталон («матрица должности»), с которым будут сравниваться показатели оцениваемых;

- для разработки стандартов, технологий и методик оценивания, отбора и найма, изучения личностных профессионально важных качеств государственных гражданских служащих, коррекционной работы в кадровых структурных подразделениях государственных органов должны быть созданы службы по психологическому сопровождению профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих.

ИГРА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Кузюкова Ю.С.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Игра в нашей жизни имеет весьма разнообразное значение, и особенно чувствительна она к сфере человеческой деятельности, труда и отношений между людьми и что, следовательно, основным содержанием роли, которую берет на себя человек, является воспроизведение именно этой стороны действительности. В игре проявляются и удовлетворяются первые человеческие потребности и интересы; проявляясь, они в ней вместе с тем и формируются.

По мнению отечественных психологов, в игре все стороны личности формируются в единстве и взаимодействии, именно в ней происходят значительные изменения в психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития (Эльконин, 1997). В игре, как в фокусе, собираются, в ней проявляются и через неё формируются все стороны личности (Рубинштейн, 1989). По мнению Л.С. Выготского (1984), игра

является источником развития и создает зону ближайшего развития. А.Н. Леонтьев (1972) и Д.Б. Эльконин (1966) рассматривали сюжетно-ролевую игру в качестве ведущей деятельности дошкольного возраста и в то же время как естественный для ребенка вид деятельности, мотив которой лежит в самой ее сущности.

Другими словами, в период особенно интенсивного развития личности - в детстве - игра приобретает особое значение - как основа всего последующего развития, ибо именно в ней ребенок первоначально обретает опыт для жизни в обществе и развивает все те физические и духовные силы и способности, которые необходимы ему для жизненного, личностного и профессионального самоопределения.

В отечественной психологии накоплен богатый опыт в области теории профессионального и личностного самоопределения, который во многом предопределил современные подходы к данной проблеме.

К настоящему времени наиболее известна в России периодизация развития человека как субъекта труда, предложенная Е.А. Климовым, где дошкольному возрасту отводится вторая стадия, стадия игры (от 3 до 6-8 лет), когда происходит овладение «основными смыслами» человеческой деятельности, а также знакомство с конкретными профессиями (игры в шофера, во врача, в продавца, в учителя и т.д.).

Н.С. Пряжников условно выделяет различные этапы развития самоопределения, понимаемого уже как идентификация себя с тем или иным способом освоения и взаимодействия с окружающим миром, и дошкольному возрасту отводит самоопределение в ближайшем социальном окружении, идентификацию себя с различными ролевыми позициями.

Одной из наиболее интересных и прогрессивных за рубежом считается концепция «профессиональной зрелости», которую, начиная с конца 50-х годов, разрабатывал Д. Сьюпер (1983-1985). Выбор профессии Д. Сьюпер рассматривает как событие, но сам процесс профессионального самоопределения - это постоянно чередующиеся выборы. В процессе профессионального развития дошкольному возрасту Д. Сьюпер отводит первый этап - этап роста, когда происходит развитие интересов, способностей (от рождения до 14 лет).

Исходя из вышесказанного, мы видим, что дошкольный возраст - это период первоначального, аморфного профессионального и личностного самоопределения, возникновения эмоционального предвосхищения последствий своего поведения и самосознания. А игра в дошкольные годы жизни ребенка становится тем видом деятельности, в которой формируется его личность.

В дошкольном возрасте ребенок переживает несколько возрастных кризисов: кризис трех лет и семи лет. Для профессионального становления личности важным является кризис трех лет, означающий переход от предметно-манипулятивной деятельности к игре, которая приобретает профессионально-ролевой характер, от операционно-предметной сферы к смыслообразующим отношениям.

Социальная ситуация совместной деятельности ребенка со взрослым распадается. Отделение от взрослого создает новую социальную ситуацию, в которой ребенок стремится к самостоятельности. Тенденция естественна и постоянна. Так как ребенок уже открыл, что существуют взрослые, то перед ним возникает сложный мир взрослых людей. До этого времени ребенок привык жить вместе со взрослыми. Эта тенденция сохраняется, но должна быть другая совместная жизнь - жизнь ребенка в жизни взрослых. Но ребенок не может еще принять участие в той жизни, которую ведут взрослые, и тенденция превращается в идеальную форму совместной со взрослыми жизни. Такой формой идеальной совместной жизни со взрослыми становится для ребенка игра.

В игровой деятельности дошкольник не только замещает предметы, но и берет на себя ту или иную роль и начинает действовать в соответствии с этой ролью. В игре ребенку впервые открываются отношения, существующие между людьми в процессе их трудовой деятельности, их права и обязанности. Обязанности по отношению к окружающим - это то, что ребенок чувствует необходимым исполнять исходя из роли, которую он взял на себя. Исполняя обязанности, ребенок получает права по отношению к лицам, роли которых исполняют другие участники игры. Роль в сюжетной игре как раз и заключается в том, чтобы исполнять обязанности, которые налагаются ролью, и осуществлять права по отношению к остальным участникам игры.

Так как игры дошкольников преимущественно ролевые, то в процессе сюжетно-ролевых игр осваиваются широко распространенные социально-профессиональные роли: продавца, врача, летчика и др., что способствует формированию первоначального представления о мире профессий. Избирательное отношение к профессиональным ролям кладет начало профессиональному самоопределению. Играя эти роли, ребенок овладевает также трудовыми умениями и осваивает профессионально ориентированные отношения.

Таким образом, начиная в дошкольном возрасте работу по профессиональному и личностному самоопределению, когда происходит активное формирование личности, когда ребенок осваивает в игровой форме содержание основных видов профессиональной деятельности, тем

в большей степени можно прогнозировать психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью, личностный и профессиональный рост каждого человека.

Созданные условия для эффективного самоопределения в дошкольном возрасте, дальнейшая работа в данном направлении на всех этапах развития позволят ребенку сделать свой профессиональный и личностный выбор осознанно, самостоятельно и успешно.

Основным направлением активации профессионального и личностного самоопределения является формирование у детей, на наш взгляд, соответствующих знаний, умений, навыков и мотивации.

Для эффективного самоопределения нужны такие знания, как знания о себе, своих способностях, свойствах; знания об окружающем мире и мире профессий; знания об окружающих людях.

В числе умений и навыков, определяющих эффективность самореализации, можно выделить навыки самопонимания и самооценки, саморазвития; умение эффективно взаимодействовать с окружающими людьми.

Важным направлением развития личности, способной к самореализации, является также наличие мотивации, потребности в саморазвитии и самореализации.

Можно также определить качества, характеризующие личность, способную к самореализации: активность, целеустремленность, самостоятельность, ответственность за события своей жизни, устойчивость и широта жизненных ценностей, умение восстанавливать свою эмоциональную форму, поддерживать благополучие в состоянии здоровья, расширять свои возможности адаптации к нагрузкам.

Другими словами, развитие человека в дошкольном возрасте, как потенциального субъекта труда, существенно зависит от системы межличностных отношений, в которую он включен и за которые ответственны, прежде всего, взрослые. Если взрослые демонстративно ожидают и тем более поощряют участие дошкольника в доступных ему видах труда, то деятельность с полным набором признаков труда возможна уже в дошкольном возрасте.

Взрослые могут организовать ориентировку ребенка в явлениях общественной жизни так, что существенным звеном этих явлений оказывается трудовая деятельность. В этом случае у дошкольников возможны упорядоченные, детальные и разнообразные представления о разных видах профессий.

В 2010 году на базе МДОУ «Детский сад № 74 г. Йошкар-Олы» была начата исследовательская работа, целью которой является определение

роли игры как условия профессионального и личностного самоопределения детей дошкольного возраста. На наш взгляд, в процессе игры осуществляется система воспитания, необходимая для профессионального и личностного самоопределения. Выступая как своеобразная практическая форма размышления ребенка об окружающей его природной и социальной действительности, игра подготавливает подрастающее поколение к продолжению дела старшего поколения, формируя, развивая в нем способности и качества, необходимые для той деятельности, которую им в будущем предстоит выполнять.

Таким образом, постепенное наложение, усложнение связей, опосредующих взаимодействие человека с окружающим миром, приводит к активному формированию профессионального и личностного самоопределения.

ЖЕНЩИНА В МИРЕ БИЗНЕСА

Коришнуова Н.П., Абдрахманова З.Р.

*Марийский государственный технический университет,
г. Йошкар-Ола*

Деловая женщина России - явление одновременно привычное и новое. И, как ни странно, среди них большую часть составляют так называемые «провинциалки». Согласно исследованиям, именно «деревня» является своеобразным «поставщиком» выдающихся личностей как в России, так и за ее пределами.

В данной работе раскрывается чрезвычайно актуальная тема в современном мире - тема становления бизнес-леди: ее путь от обычной женщины к незаменимому Боссу. При этом в качестве главной цели была выделена следующая: на основе теоретических и эмпирических исследований развеять миф о невозможности достижения провинциалкой высокого положения на карьерной лестнице и дать «советы начинающей карьеристке».

1. Борьба со стереотипами - это главное препятствие на пути к успешной карьере. В современном обществе стереотип об образе женщины-«домохозяйки» по-прежнему играет значительную роль. Несмотря на равноправие мужчины и женщины при приеме на работу, женщины нередко дискриминируются. По статистике около 80% безработных - женщины, и многие из них с высшим образованием.

2. К основополагающим качествам преуспевающего бизнесмена относятся: преобладание мотивации достижения успеха над мотивацией к избеганию неудач, интернальный локус-контроль и склонность к

умеренному риску.

На основе анализа результатов тестов, проведенных среди студентов нашего вуза, у большинства опрошенных студентов-девушек мотивация к достижению успеха преобладает над мотивацией к избеганию неудач (71%), 85% опрошенных девушек обладают интернальным локус-контролем, а 57% обладают склонностью к умеренному риску. Это подтверждает тот факт, что больше половины опрошенных студентов-девушек обладают всеми необходимыми качествами для достижения высоких успехов на карьерной лестнице.

На наш взгляд, важными чертами успешной «карьеристки» являются также пунктуальность, умеренная скромность, умение говорить «нет» и налаживать контакты с людьми, добросовестность и ответственность, умение доводить начатое до конца, интуиция и некоторые другие.

3. Даже при увольнении не стоит подчиняться печальным обстоятельствам, а наоборот, необходимо подчинить их себе. Это может предоставить новую возможность реализовать мечты. При этом самомотивация и вера - важнейшие факторы. При принятии решения открыть свой бизнес всего лишь десять ступенек «лестницы успеха», предложенной С. Стоцкой, станут решающими на пути реализации самой себя и становлении бизнес-леди.

4. Нередко перед женщинами-карьеристками возникает выбор: семья или карьера. Однако стоит ли делать выбор? На наш взгляд, их возможно совместить. На работе Вы строгая и ответственная, а дома будьте мягкой и заботливой!

5. Знание правил делового этикета является неотъемлемой частью любой преуспевающей бизнес-леди. Важно как соблюдение фундаментальных принципов, так и «маленьких деталей» при деловой переписке, при общении по телефону и преподношении подарков. Однако, так или иначе, но встречаются по одежке. В имидже деловая женщина не должна допускать ни малейшего промаха: выглядеть нужно соответствующе роду занятий и положению.

6. Существует немало жизненных примеров, опровергающих представленные изначально стереотипы. Примером, без сомнений, является головокружительная карьера «алюминиевой леди» - Гульжан Молдажановой. Она, начиная с должности секретаря, благодаря личному таланту достигла небывалых высот, причем добилась этого не на родине!

Ошеломляющим примером является и карьера Елены Батуриной.

7. Бизнес-леди - это особый социальный тип женщин. Исследования психологов, проведенные в западных странах, свидетельствуют, что женщины более приятны в общении, более внимательны к людям,

эффективно реагируют на мотивацию и разумней ведут себя в конфликтных ситуациях, а предприятия, являющиеся собственностью женщин, значительно реже подвергаются банкротству.

В заключение следует отметить, что главное на пути из провинциалки в бизнес-леди - поставить цель и не отступать ни на шаг, пока ее не достигнете! И еще неплохо бы следовать нескольким нехитрым правилам: обеспечьте себе поддержку; рискуйте; не бойтесь вводить новшества; учитесь анализировать детали; любите свое дело и работайте с позитивом!

По моему мнению, если мужчины пересмотрят свои позиции по отношению к истинным бизнес-леди, то, вероятно, произойдут коренные изменения не только в работе, но и в отношениях между людьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стоцкая С. Из провинциалки в бизнес-леди. Советы начинающим карьеристкам. - Ростов н/Д: Феникс, 2004. - 256 с.
2. Абдрахманова З.Р. Психология бизнеса: учеб. пособие. - Йошкар-Ола: МарГТУ, 2007. - 132 с.
3. Практическая психология: учеб. / под ред. М.К. Тугушкиной. - СПб.: Дидактика плюс, 2001. - 368 с.

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ НА СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

*Абрамова Е. А., Царегородцева С.А.
Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Рост подростковой преступности, жестокость отношений в среде подрастающего поколения делают необходимым проявление пристального внимания к основным характеристикам поведения и личности несовершеннолетних правонарушителей, особенно в рамках анализа тех психологических факторов, которые являются детерминантами их адаптации к условиям вынужденной изоляции. Важным направлением современных психологических исследований является поиск путей оптимизации адаптационных процессов, происходящих при резких изменениях условий жизнедеятельности людей, в частности, в тех случаях, когда они попадают в места лишения свободы. Поскольку адаптация является многогранным явлением, безусловно, что существует целый ряд психологических факторов, детерминирующих качество и скорость протекания адаптационных процессов. В качестве одного из таких факторов можно рассмотреть

тревожно-эмоциональную сферу личности [1, 2].

Поиск факторов, обуславливающих процесс адаптации, был представлен в практических исследованиях, проводимых под руководством А.Г. Маклакова, В.В. Константинова, Г.Ш. Габдреевой и других [3].

Объектом исследования в работе явилась социальная адаптация несовершеннолетних, находящихся в местах лишения свободы.

Цель исследования заключается в том, чтобы в теоретическом и практическом аспектах изучить взаимосвязь уровня эмоционального состояния и социальной адаптации несовершеннолетних в местах лишения свободы.

В рамках практического изучения вопроса о влиянии уровня эмоционального состояния на социальную адаптацию несовершеннолетних в местах лишения свободы было организовано практическое исследование в условиях ФБУ Новотроицкая ВК УФСИН России по РМЭ. В исследовании принимали участие осужденные в количестве 30 человек. Все испытуемые мужского пола. В основном испытуемые осуждены за корыстные преступления - кражи, грабежи. У десяти подростков (33% испытуемых) уже вторая судимость, у двадцати (67% испытуемых) - первая. Большинство осужденных знакомы с алкоголем (аддитивные подростки). В частности, из 30 обследованных подростков употребляют алкоголь 18 человек (60%), признались в токсикомании 5 человек (17%), один подросток (3%) признался в употреблении наркотиков. Одиннадцать человек (36 % выборки) утверждают, что не принимают психоактивных веществ.

Исследование несовершеннолетних осужденных проходило по следующим методикам [4,5]:

1. Методика Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Ханина) по исследованию уровня ситуативной и личностной тревожности;

2. Методика Макса Люшера (компьютерная версия Б.В. Перова) оценка психоэмоционального состояния и наличия внутреннего конфликта личности;

3. Многоступенчатый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ).

Обобщая результаты практического изучения тревожно-эмоциональной сферы несовершеннолетних, находящихся в местах лишения свободы и особенностей их адаптационной сферы, можно сказать, что в целом члены выборки обладают средним с тенденцией к низкому уровню тревожности, аналогичным уровнем развития адаптивных способностей и средним уровнем нервно-психической устойчивости. Далее был проведен корреляционный анализ в виде

вычисления линейных корреляций.

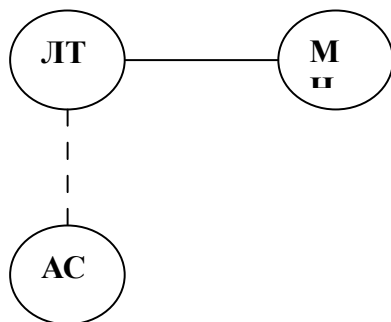
Для наглядности результатов все исследованные показатели разбили на две группы - показатели тревожно-эмоциональной сферы и показатели социально-психологической адаптации. Вычисляли коэффициенты корреляции только между этими двумя сферами.

Полученные эмпирические значения коэффициентов корреляции занесли в таблицу.

Таблица 1 -Эмпирические значения коэффициентов корреляции

	АС	НПУ	КО	МН
ЛТ	-0,46	-0,16	0,27	0,61
СТ	0,02	0,17	0,09	0,3
Люшер	0,21	-0,06	0,09	0,14

Таким образом получили следующую систему статистически значимых взаимосвязей:



Это связи между показателями личностной тревожности и адаптивных способностей, а также между показателями личностной тревожности и моральной нормативности.

Связь между показателями личностной тревожности и адаптационными способностями обратно пропорциональная. Это говорит о том, что чем выше у человека личностная тревожность, тем менее проявляются его адаптационные способности, и наоборот, чем более адаптивен человек, тем он менее тревожен.

Все это сигнализирует о том, что оптимизация адаптационных

возможностей человека, являющихся залогом эффективности социальной адаптации к меняющимся условиям жизнедеятельности, возможна путем снижения уровня личностной тревожности.

Другой, обнаруженной статистически достоверной связью, является прямо пропорциональная взаимосвязь между показателями личностной тревожности и моральной нормативности. Эта взаимосвязь означает, что чем более тревожен человек, тем более он склонен к демонстрации социально одобряемого поведения.

На формирующем этапе исследовательской работы с осужденными были проведены коррекционные занятия, упражнения, направленные на снижение тревожности, коррекцию эмоционально-личностной сферы.

После проведенной работы провели повторное измерение при помощи сформированного ранее блока методик. В результате этого сравнения определили, что статистически значимые изменения произошли после проведенной работы как в сфере тревожности, так и в рамках адаптивности. Кроме того, значительно вырос уровень адаптационных способностей.

Все это позволяет говорить о том, что характеристики тревожно-эмоциональной сферы влияют на процесс социальной адаптации несовершеннолетних в местах лишения свободы, нуждающихся в дополнительной психологической развивающей и коррекционной работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонян Ю.М. Личность корыстного преступника / Ю.М. Антонян, В.П. Голубев, Ю.Н. Кудряков. - Томск, 2003.
2. Астапов В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов. - М., ПЕРСЭ, 2008. - 160с.
3. Биологические и социальные факторы нарушения поведения у детей и подростков: межвуз. сб. науч. трудов / под ред. Л.М. Мипициной. - Л.: ЛГПИ. 2009. - 108 с.
4. Истратова О.Н. Справочник психолога-консультанта организации / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. - Ростов н/Д.: Феникс, 2010. - 638с.
5. Константинов В.В. Экспериментальная психология: курс для практического психолога. / В.В. Константинов. - СПб.: Питер, 2006. - 272с.

ОСОБЕННОСТИ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ (КАДЕТСКИХ) И НЕПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ

Мартынова Е.В., Шишкина О.В.

Элементами психологической структуры личности являются ее психологические свойства и особенности, обычно называемые «чертами личности».

Ведущий компонент структуры личности, основное системообразующее качество личности - направленность личности - система устойчивых мотивов (доминирующих потребностей, интересов, склонностей, убеждений, идеалов, мировоззрения), определяющая поведение личности в изменяющихся внешних условиях [4].

Итак, поведение личности определяется её направленностью. Направленность личности определяет всю систему её побуждений, систему её стратегических и тактических целей.

Направленность - это сложное психическое свойство личности, представляющее собой систему побуждений, которая определяет избирательность отношений и активность человека [1].

Целью нашего исследования было изучение направленности подростков в общеобразовательной школе. В исследовании приняли участие учащиеся седьмых, девярых классов Медведевской средней школы №1. Выборку составили учащиеся кадетских классов (42 человека) и учащиеся общеобразовательных классов (45 человек).

В исследовании использовались следующие методики [2,3]:

1. Тест Д. Голланда по определению типа личности. В основе концепции Голланда лежит представление о 6 типах.

2. Методика Н.Е. Стамбуловой по определению направленности личности. Позволяет выявить доминирующие волевые качества.

Также мы использовали описания-профессиограммы социальных профессий и профессии военнослужащего [5]. С помощью этих описаний мы можем выделить личностные качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности.

Результаты проведенных исследований позволяют сделать следующие выводы: сравнив 7б и 7в классы, можно сказать, что в 7б классе учащиеся ориентированы на социальную работу, у них более развиты такие способности как: способность быстро принимать решение в зависимости от ситуации, умение убеждать, коммуникативные способности. По личностным качествам можно выделить наблюдательность, порядочность, справедливость, патриотизм и хорошую интуицию. В 7в классе учащиеся ориентированы на работу с людьми в организациях для достижения организационных целей и экономического успеха, у них

более развиты такие способности как: способность анализировать и сопоставлять факты, быстрота реакции, способность сосредотачивать внимание на необходимом объекте нужное количество времени. По личностным качествам можно выделить хорошую интуицию, умение разбираться в людях, справедливость, организованность, решительность, хорошую физическую и психическую выносливость. Волевыми качествами у 7в кадетского класса выступают настойчивость, самообладание, а у 7б общеобразовательного класса выражены настойчивость и самообладание.

Сравнив два класса, 9б и 9в, можно сделать такие выводы. В 9б классе преобладают социальный и предприимчивый типы личности. Социальному типу личности присущи виды деятельности, ориентированные на работу в группе с людьми, а не с предметами, оказание помощи, консультирование. Личностными характеристиками такого типа являются: гуманистичность, ответственность, настроенность на других. Предприимчивый тип избирает цели, достижение которых требует энергии, любит приключения, что свойственно мальчикам. Доминантен, любит признание. Изучение профессиональных и личностных качеств показало, что преобладают такие способности как: умение убеждать, способность к волевому саморегулированию, способность быстро организовывать себя, быстрота реакции. По личностным качествам можно выделить наблюдательность, порядочность, нравственность, эмоциональную устойчивость, хорошую интуицию, умение разбираться в людях, справедливость. В 9в классе также преобладают социальный и предприимчивый типы личности. Изучение профессиональных и личностных качеств показало, что преобладают такие способности как: высокий уровень развития воли, быстрота реакции, способность быстро организовать себя и других на выполнение задания, умение быстро переключать свое внимание на другой объект. По личностным качествам можно выделить порядочность, нравственность, решительность, справедливость. Волевыми качествами у 9в кадетского класса выступают смелость, самообладание, а у 9б общеобразовательного класса выражены целеустремленность, смелость.

Сравнив 7б и 9б (общеобразовательные классы), можно сделать такие выводы, что в 7б классе учащиеся ориентированы на социальную работу, у них развиты более такие способности как: способность быстро принимать решение в зависимости от ситуации, умение убеждать, коммуникативные способности. По личностным качествам можно выделить наблюдательность, порядочность, справедливость, патриотизм и хорошую интуицию. В 9б классе преобладают социальный и

предприимчивый типы личности. Изучение профессиональных и личностных качеств показало, что преобладают такие способности как: умение убеждать, способность к волевому саморегулированию, способность быстро организовывать себя, быстрота реакции. По личностным качествам можно выделить: наблюдательность, порядочность, нравственность, эмоциональная устойчивость, хорошая интуиция, умение разбираться в людях, справедливость. Волевые качества немного отличаются: у 7б общеобразовательного класса выражены настойчивость, целеустремленность, самообладание, а у 9б общеобразовательного класса выражены целеустремленность, смелость.

Сравнив 7в и 9в (кадетские классы), можно сказать, что в 7в классе учащиеся ориентированы на работу с людьми в организациях для достижения организационных целей и экономического успеха. У них развиты такие способности как: способность анализировать и сопоставлять факты, быстрота реакции, способность сосредотачивать внимание на необходимом объекте нужное количество времени. По личностным качествам можно выделить хорошую интуицию, умение разбираться в людях, справедливость, организованность, решительность, хорошую физическую и психическую выносливость. В 9в классе преобладают социальный и предприимчивый типы личности. Изучение профессиональных и личностных качеств показало, что преобладают такие способности как: высокий уровень развития воли, быстрота реакции, способность быстро организовать себя и других на выполнение задания, умение быстро переключать свое внимание на другой объект. По личностным качествам можно выделить порядочность, нравственность, решительность, справедливость. Волевые качества у учащихся также немного отличаются. У 7в кадетского класса выражены настойчивость, целеустремленность, самообладание, а у 9в кадетского класса выражены самообладание, смелость.

Таким образом, данные, полученные нами в ходе исследования, опровергают выдвинутую нами гипотезу, что социальная направленность учащихся кадетских классов будет отличаться от социальной направленности учащихся общеобразовательных классов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - М.: 2000. - 464 с.
2. Еникеев М.И. Общая и социальная психология: учеб. для вузов / М.И. Еникеев. - М.: Норма, 2005. - 624 с.
3. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2002. - 288 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2000. - 594 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ У ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Зайнуллина Г.В., Журавлева Г.Г.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Проблема повышения роли эмпатии в личностном развитии давно стала предметом научного исследования в психологии и педагогике. Но несмотря на немалое число исследований, знания об особенностях эмпатии у детей с ограниченными возможностями здоровья носят скорее фрагментальный, «мозаичный» характер. Эмпатийное понимание рассматривается как продукт социализации личности и формируется во взаимодействии аффективных, когнитивных и действенных компонентов. В специальной школе VIII вида подготовка умственно отсталых детей к самостоятельной жизни и их дальнейшей социализации является важнейшей задачей, решение которой обеспечивается всей системой учебно-воспитательной и коррекционной работы психолога и педагогического коллектива.

Важной характеристикой процессов эмпатии у подростков с ограниченными возможностями здоровья является слабое развитие рефлексивной стороны, замкнутость в рамках непосредственного эмоционального опыта. Установлено, что эмпатическая способность индивидов возрастает, как правило, с ростом жизненного опыта; эмпатия легче реализуется в случае сходства поведенческих и эмоциональных реакций субъектов.

Исходя из актуальности, целью исследования является изучение и анализ особенностей сформированности эмпатии у подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Объектом исследования является эмпатия личности, а предметом - особенности сформированности эмпатии у подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Гипотеза нашего исследования заключается в предположении о том, что у подростков с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в коррекционной школе VIII вида, на фоне эмоциональной незрелости отмечается снижение интереса к людям, снижение эмоциональной гибкости и отзывчивости и, как следствие, недостаточная сформированность эмпатии.

В исследовании приняли участие 20 учащихся седьмых классов

коррекционной школы № 1 г. Йошкар-Олы.

В нашем исследовании использованы следующие методики:

1. Тест эмпатийного потенциала личности (метод экспресс-диагностики эмпатии), разработанного И.М. Юсуповым [1, с. 366].

2. Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко [2, с. 662].

Понятие эмпатия имеет широкое трактование и глубинное понимание. Это нерациональное познание человеком внутреннего мира других людей (вчувствование); это эмоциональная отзывчивость человека на переживание другого, разновидность социальных (нравственных) эмоций. Термин «эмпатия» ввел в психологию Э. Тетченер, обобщивший развивавшиеся в философской традиции идеи о симпатии с теориями вчувствования [3, с. 148].

Эмпатия оказывает значительное влияние на характер отношения личности к внешнему миру, к себе, к другим людям, регулирует процесс вхождения личности в социум.

В подростковом и юношеском периодах особенно велика потребность в дружеских отношениях, которые предполагают стремление к полному пониманию и принятию другого, определяя интимно-личностный характер общения со сверстниками, а позднее и со значимыми взрослыми. Нравственные нормы, усвоенные на более ранних этапах возрастного развития, начинают проявляться в поступках и суждениях. Эмпатия у подростков может проявляться по отношению не только к реально существующим, но и вымышленным персонажам, что несомненно исключает непосредственность передачи «эмпатийного» сигнала, а говорит о способности сознательно или неосознанно ставить себя на место того, о ком имеется определенное представление. Ребятам специальных коррекционных школ свойственна эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявления радости, огорчения, у них затруднено понимание мимики и жестов, прослеживается слабая выраженность и кратковременность побуждений к деятельности.

Исследование проводилось в октябре 2010 года. На основании полученных данных по методике Юсупова мы построили индивидуальные диаграммы, отражающие выраженность эмпатического потенциала каждого подростка.

Подводя итог исследованию, мы можем сделать выводы: средний уровень эмпатии по двум методикам у шести подростков (30%); у 70% подростков отмечается снижение эмпатии с родителями, с пожилыми

людьми, с детьми, со знакомыми и малознакомыми людьми. У всех подростков выражена эмпатия с животными, но выявлено снижение интереса к людям, снижение эмоциональной гибкости и отзывчивости, вследствие чего эмпатийный потенциал сформирован недостаточно.

Предположение, что у подростков с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в коррекционной школе VIII вида, на фоне эмоциональной незрелости отмечено снижение интереса к людям, снижение эмоциональной гибкости и отзывчивости и, как следствие, недостаточная сформированность эмпатии, к сожалению, подтвердилось.

Но следует особо подчеркнуть, что специальное обучение ставит перед собой цель не приспособление к дефекту, а его коррекцию и, если возможно, преодоление недоразвития познавательной и эмоционально-волевой сферы. Поэтому мы выбрали комплекс упражнений для развития эмпатии школьников с ограниченными возможностями здоровья и рекомендовали его к использованию в данной коррекционной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. - Спб., 2005.
2. Столяренко Л.Д. Основы психологии: практикум / сост. Л.Д.Столяренко. - Ростов н/Д: Феникс, 2008.
3. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. - 2005. - № 2. - С. 147-156.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА

Шакирова Ф.Х., Заболотских О.П.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

В настоящее время как в нашей стране, так и за рубежом наблюдается усиление интереса к проблеме развития коммуникативных умений и навыков. Изучение данного вопроса является актуальной проблемой в психологии в связи с тем, что коммуникация является важным условием развития личности ребенка, формируется поэтапно и обуславливается многими факторами.

Коммуникация - один из важнейших факторов психического и социального развития ребенка. От нее во многом зависит уровень социального восприятия и представлений ребенка, его направленности на

социальное окружение, овладения различными формами и средствами общения (как речевыми, так и неречевыми).

Все дети, поступающие в приют, как правило, испытывают трудности в общении со взрослыми и сверстниками, что связано с недоразвитием форм и средств общения. Дефицит коммуникативных связей детей со взрослыми вне семьи, преобладание в общении с ними аффективных компонентов ведут к недоразвитию ситуативно-делового общения, а также его внеситуативных форм. Бедны и способы общения детей - речь, экспрессивно-мимические средства.

Дети дошкольного и младшего школьного возраста - самая многочисленная часть воспитанников реабилитационных учреждений. Первые составляют примерно 35%, вторые - 40% от общего числа детей, содержащихся в стационарных отделениях реабилитационных центров и приютах. Дошкольники в приютах - это чаще всего дети из неблагополучных семей (хотя иногда встречаются дети до 6 лет, найденные на улице). Условия жизни в семье наложили на них печать глубокой и разносторонней депривации.

У большинства детей, поступающих в социально-реабилитационные учреждения, проявляется соматическая ослабленность, у многих отмечаются определенные нарушения в состоянии психического здоровья и развития.

У мальчиков преобладают психопатоподобный синдром в таких его вариантах, как повышенная аффективная возбудимость, агрессивность, уходы и бродяжничество, и гипердинамический синдром, характерный прежде всего для дошкольников и младших школьников. У девочек наиболее часто наблюдаются истероидные проявления, эмоциональная лабильность, а также церебрастенический синдром. Девиантное поведение детей, оставшихся без попечения родителей, объясняется глубокими психологическими причинами. Прежде всего это следствие неудовлетворенной потребности в родительской, материнской любви.

Наблюдения Иващенко Г.М., Прихожан А.М., Дубровиной И.В. и некоторых других за поведением дошкольников, воспитывающихся вне семьи, свидетельствуют о его ситуативности, импульсивности, повышенной зависимости от предметного окружения, которая проявляется в самых разных сферах деятельности, сознания и личности ребенка. В познавательной сфере их характеризует неспособность к решению задач, требующих внутренних операций, без опоры на практическое действие, неспособность сосредоточиться на каком-либо занятии, планировать свои действия; в самосознании - ситуативность желаний, отсутствие временного плана собственных действий. Очевидно,

что повышенная ситуативность может серьезно затормозить интеллектуальное, волевое, эмоциональное и нравственное развитие ребенка.

Из вышесказанного можно отметить, что у детей, воспитывающихся вне семьи, затрудняется процесс коммуникации с окружающими, и результаты этого неэффективного общения во многом определяют их дальнейшее психологическое развитие. У таких детей не удовлетворены и все другие социальные потребности - в неформальном общении, в самоутверждении, во взрослом как идеале.

Несформированность коммуникативных умений и навыков выступает как неизбежное следствие дефицита общения, и это не требует особого доказательства. Что касается слабого развития интеллекта, то оно является результатом дефицита общения по следующим причинам. Во-первых, по причине слабого развития речи, во-вторых, по причине того, что человек лишается возможности обучаться на примере других людей с более развитым, чем у него самого, интеллектом.

Уже с дошкольного возраста у детей, лишенных родительского попечения, отмечаются особенности в развитии общения как с взрослыми, так и со сверстниками. Частая сменяемость взрослых в специализированном учреждении, несовпадение их программ поведения, снижение интенсивности и доверительности связей взрослого с ребенком, эмоциональная отстраненность взрослых в сочетании со стремлением подавлять и навязывать детям свое мнение, упрощенный эмоциональный фон общения, преобладание групповой отнесенности, направленность общения с ребенком в основном в сторону регламентации поведения - все это ведет к нарушению межличностного общения. По мнению исследователей (В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых), испытывая дефицит общения со взрослым, воспитанники специализированных учреждений спонтанно вступают в контакт с посторонними людьми, отдавая предпочтение непосредственному физическому контакту с ними.

Таким образом, можно сделать вывод, что две сферы общения - с взрослым и со сверстником тесно связаны: недостаток общения с взрослым приводит к обеднению отношений между сверстниками, общение ребёнка с взрослым во многом определяет характер его контактов с другими детьми. Сама по себе такая возможность общения со сверстником, которую имеют дети в социальном приюте, не ведёт к развитию содержательных и эмоциональных контактов дошкольников. Общение детей не возникает и не развивается без участия взрослого. Только взрослый может научить детей умению видеть субъективные качества другого ребёнка, способствовать углублению и обогащению

контактов дошкольников.

Дети, живущие в дефиците общения с взрослыми, имеют свои особенности. Они отличаются от сверстников и своей произвольностью, т.е. неспособностью владеть своим поведением. Они не могут сами найти средства управления поведением, которые позволили бы сдерживать импульсивные движения и управлять собственными действиями.

Наблюдения за поведением дошкольников в социальном приюте свидетельствуют о его ситуативности, повышенной зависимости от предметного окружения и личности ребенка. В познавательной сфере их характеризует неспособность к решению задач, требующих внутренних операций, без опоры на практическое действие, неспособность сосредоточиться на занятии, планировать свои действия; в самосознании - ситуативность желаний, отсутствие временного плана собственных действий. Очевидно, что повышенная ситуативность может серьезно затормозить интеллектуальное, волевое, эмоциональное развитие. Из этого видно, что дети, растущие вне семьи, плохо владеют своим поведением и значительно отстают по уровню развития произвольности.

Из вышесказанного видно, что с детьми данной категории необходима целенаправленная работа не только по развитию основных психических функций, но и по созданию условий развития коммуникативных навыков и умений, так как это качество личности не возникает и не развивается без участия взрослого. Для работы с детьми, оставшимися без попечения родителей, можно выделить наиболее эффективные виды и формы работы, которые могут лежать в основе составления реабилитационных и психокоррекционных программ, такие как игротерапия, арттерапия, музыкотерапия, библиотерапия, логотерапия, драмтерапия, поведенческая психотерапия. Коммуникативные умения и навыки формируются на стыке процессов непосредственного общения и усвоения опыта этого общения. Отсюда видно, что психолого-педагогическая работа по развитию коммуникативных умений и навыков детей, воспитывающихся в неблагоприятных семейных условиях, будет способствовать их социализации и реабилитации в обществе.

ОСОБЕННОСТИ ХАРАКТЕРА И ТЕМПЕРАМЕНТА У ЛЮДЕЙ, ВЕДУЩИХ СЕТЕВЫЕ ДНЕВНИКИ

Щеглова Г.Г.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

То, что интернет в современном обществе стал неотъемлемой частью жизни многих людей - это уже ни для кого не секрет. В глобальной сети мы получаем возможность удовлетворить многие свои потребности, такие как общение, труд, творчество, работа, отдых и т.д., и это не требует от нас каких-то особых усилий. При этом интернет не стоит на месте, он постоянно развивается и расширяется, становится все более интересным, привлекательным и необходимым для своего обычного пользователя. Раньше особым спросом пользовались чаты, форумы, аськи, на данный момент на пике популярности находятся социальные сети и сетевые дневники (блоги). Это коснулось как простых людей, так и звезд, политических деятелей, журналистов и прочих публичных людей. Практически у всех сейчас есть если не блог, то, по крайней мере, страничка в вконтакте или одноклассниках.

Особый интерес для нас представляют люди, которые ведут личные сетевые дневники или блоги. Блог представляет собой веб-сайт, основное содержимое которого - регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа [3]. Отличие блога от обычного дневника в том, что он обычно находится в открытом доступе и предполагает наличие читателей, которые могут оставлять комментарии к записям, находящимся в блоге, и общаться таким способом с автором блога. Многие авторы сетевых дневников постоянно делают в них новые записи, вступают в обсуждения, объединяются в сообщества дневников, находят новых знакомых. Все это занимает немало времени и становится важной частью жизни автора. И нельзя отрицать тот факт, что ведение сетевого дневника может оказывать влияние на личность автора.

Целью нашего исследования, проведенного летом 2010 года, стало изучение особенностей темперамента и характера людей, ведущих сетевые дневники.

Объект исследования - личность человека, ведущего сетевой дневник.

Предмет исследования - взаимосвязь особенностей характера и темперамента людей с ведением ими сетевых дневников.

Гипотеза заключалась в том, что интроверты и люди с возбудимым типом характера более склонны к ведению сетевых дневников.

В качестве методик исследования мы использовали тест-опросник Айзенка [2, с. 187] и характерологический опросник К. Леонгарда [2, с. 190].

Исследование проводилось на двух несвязанных выборках. Первая выборка - это люди от 17 до 35 лет, которые ведут личные сетевые дневники, вторая выборка - люди того же возраста, не ведущие сетевые

дневники.

В результате статистической обработки полученных нами результатов исследования выдвинутая нами гипотеза не подтвердилась. При подсчете коэффициента Стьюдента [1, с. 169] для показателей экстраверсии-интроверсии двух выборок различий между ними выявлено не было. Можно предположить, что ведение сетевых дневников не зависит от экстраверсии или интроверсии авторов этих дневников, то есть к ведению сетевых дневников склонны как интроверты, так и экстраверты.

В ходе исследования была выявлена зависимость характерологических особенностей личности от ведения сетевого дневника. Эта зависимость в нашем исследовании проявилась в том, что у людей, ведущих сетевые дневники, в меньшей степени проявляется возбудимый тип характера, чем у людей, их не ведущих. Это также опровергает нашу гипотезу. Но мы предполагаем, что ведение сетевого дневника может привести к снижению возбудимости его автора, так как автор сетевого дневника имеет возможность выплеснуть свое возбуждение, свои эмоции в дневнике и получить поддержку от читателей.

Каким образом влияют сетевые дневники на человека и личность? Положительно или отрицательно? Этот вопрос требует более глубокого и обширного изучения.

Но положительное влияние, на наш взгляд, они определенно оказывают.

Человек, ведя сетевой дневник, имеет возможность поделиться своими проблемами, выплеснуть свои эмоции, высказать свои мысли, которые в реальной жизни ему, возможно, приходится держать «при себе». Кроме этого, когда человек ведет сетевой дневник, он учится формулировать свои мысли, обдумывать свои слова, действия и поступки, он развивает в себе усидчивость и внимательность.

На основе наших исследований мы рекомендуем использовать сетевой дневник в качестве психологической разгрузки и снятия возбуждения, так как автор дневника может «сбрасывать» в него свои эмоции и мысли, как негативные, так и позитивные. Более того, особенностью сетевого дневника является то, что его автор может обсудить волнующие его на данный момент вопросы с читателями своего дневника, найти поддержку в их лице, что немаловажно. При этом не стоит забывать, что все должно быть в меру, и необходимо опасаться, чтобы ведение сетевого дневника не превратилось в зависимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Еромолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: учеб. /

О.Ю. Ермолаев. - М.: МПСИ; Флинта, 2003. - 336 с.

2. Большая энциклопедия психологических тестов. - М.: Эксмо, 2009. - 416 с.

3. Блог: [Электронный ресурс] // Википедия. Свободная энциклопедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Блог>

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ АРТТЕРАПИИ

Шишкова Н.П., Заболотских О.П.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Арттерапия - это специализированная форма психотерапии, основанная на искусстве, в первую очередь изобразительной и творческой деятельности. Основная цель арттерапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания. С точки зрения представителя классического психоанализа, основным механизмом коррекционного воздействия в арттерапии является механизм сублимации.

В настоящее время арттерапия в широком понимании включает в себя: изотерапию (лечебное воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и т.д.); библиотерапию (лечебное воздействие чтением); имаготерапию (лечебное воздействие через образ, театрализацию); музыкотерапию (лечебное воздействие через восприятие музыки); вокалотерапию (лечение пением); кинезитерапию (танцетерапию, хореотерапию, коррекционную ритмику - лечебное воздействие движениями) и т.д.

Важнейшей техникой арттерапевтического взаимодействия является техника активного воображения, направленная на то, чтобы столкнуть лицом к лицу сознательное и бессознательное и примирить их между собой посредством эффективного взаимодействия.

Для подтверждения вышеизложенного в работе были проведены диагностические исследования развития эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста. По результатам исследования отмечено, что из 12 человек, принимавших участие в исследовании, выявлены дети с нарушением эмоционально-волевой сферы: в группе наблюдалось 58% детей с низкой самооценкой, 58% - с высоким уровнем тревожности и 33% - с высоким уровнем агрессивности.

Это предопределило проведение мероприятий по коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы дошкольников с задержкой психического развития, основанных на применении средств арттерапии.

В целях повышения эмоционального благополучия, самооценки, устранения негативных психоэмоциональных состояний, тревожности и агрессивности в группе детей с задержкой психического развития на протяжении шести месяцев проводилась специальная коррекционная работа, основанная на применении средств арттерапии.

Цель коррекционной работы: помочь детям дошкольного возраста справиться с переживаниями, которые препятствуют их нормальному эмоциональному самочувствию, общению со сверстниками и взрослыми, устранить неуверенности, формирование адекватной самооценки, положительных личностных качеств. После проведения коррекционно-развивающей работы было проведено повторное исследование развития эмоционально-волевой сферы детей. При повторном диагностическом исследовании была выявлена положительная динамика эмоционального состояния детей. Устранение различного рода эмоциональных нарушений ведет к более гармоничному развитию личности, оказывает положительное влияние на всю последующую деятельность ребенка в обществе.

Таким образом, гипотеза о том, что арттерапия является средством развития для детей с задержкой психического развития, имеющих нарушения эмоционально-волевой сферы, подтверждена. Хотелось бы также отметить следующее: несмотря на то, что в нашем исследовании даже относительно кратковременная и комплексная работа с детьми с задержкой психического развития, основанная на применении средств арттерапии, принесла определенные положительные результаты, мы предполагаем более оптимальным вариант, когда специальная коррекционная помощь доступна этим детям в более раннем возрасте и проводится более длительно. В этом случае можно использовать различные виды арттерапии в работе с детьми, что, несомненно, приведет к более лучшим результатам работы.

СОЦИОФОБИЯ КАК ОСОБЕННОСТЬ ХАРАКТЕРА И КАК БОЛЕЗНЬ

Огородников А.М., Двинанинова Е.Н.

*Межрегиональный открытый социальный институт
г. Йошкар-Ола*

Актуальность изучения социофобий определяется значительным их

ростом в обществе. Социальное значение исследования социофобии на общероссийском и мировом уровне определяется значительным ростом данного заболевания в большинстве стран мира, отсутствием единого концептуального взгляда на лечение, психодиагностику, психокоррекцию, а также повышенным риском тотальной изоляции таких больных от социальной жизни и значительной вероятностью совершения суицида.

Под социофобией понимают упорную иррациональную боязнь исполнения каких-либо общественных действий (например, публичных выступлений), либо действий, сопровождаемых вниманием со стороны посторонних лиц (боязнь пользоваться местами общепита, общественным туалетом, невозможность заниматься чем-либо при наблюдении со стороны и т.п., либо даже просто встреч с незнакомыми людьми и лицами противоположного пола) [3, с. 107].

Концепция социофобии была принята совсем недавно, в начале восьмидесятых годов. Социофобия - частое умственное нарушение, в определённый период жизни им страдают до 13% населения. Социофобии приводят к серьёзным осложнениям в здоровье, что связывают, в частности, с частой коморбидностью социофобий с другими заболеваниями, частой склонностью к суицидам. Первый случай социофобии наблюдал Каспер, в 1846 году описавший серьёзное социальное беспокойство, развившееся у молодого человека. Эрейтофобию (так называли это расстройство), как феномен, детально описали Питрес и Регис в 1887 году и в 1902 году - Клапаред. Джанет предложила в 1903 году классификацию болезней, включая раздел "социальной боязни". В 1910 году Гартенберг описал несколько форм социального беспокойства под термином застенчивость (робость). До 1960 года изучение социофобий не велось, хотя в 1930 году контактно-невроз или социальный невроз упомянут в британской и немецкой литературе. Учёный Морита в Японии изучал социальную фобию в 1930 году [2, с. 175].

Существование социальной фобии, как определённого синдрома, было подтверждено в последовательных классификациях, начиная с DSM-III. Были предложены несколько шкал для определения наличия социофобии - Либовица и Дэвидсона. Ни одна из методик не имеет преимущества перед другой и обе методики рекомендуются для исследования. В России, по данным Андрющенко А.В. (1994 г.), Яковлева В.А. (1998 г.); Ивлева Е.И., Щербатых Ю.В. (2000 г.), социальная фобия встречается в тот или иной период жизни у 8% популяции и требует незамедлительного лечения [1, с. 36].

Клиническая картина социофобии представляет собой следующее:

страх - эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или индивидуальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности. Страх варьирует в достаточно широком диапазоне оттенков (опасение, боязнь, испуг, ужас). Если источник опасности является неопределённым или неосознанным, возникающее состояние есть тревога. Функционально страх служит предупреждению субъекта о предстоящей опасности, позволяет сосредоточить внимание на её источнике, побуждает искать пути её избегания. В случае, когда страх достигает силы аффекта (панический страх, ужас), он способен навязать стереотипы поведения (бегство, оцепенение, защитная агрессия) [4, с. 35].

При социальных фобиях возникает страх перед осуществлением того или иного действия в социуме, нарушается волевой компонент, у человека не хватает самообладания в той или иной обстановке. Самообладание является той важной чертой характера, которая помогает человеку управлять самим собой, собственным поведением, сохранять способность к выполнению деятельности в самых неблагоприятных условиях. Основное содержание этого свойства составляет работа двух психологических механизмов: самоконтроля и коррекции. С помощью самоконтроля субъект следит за эмоциональным состоянием, выявляя возможные отклонения в характере его протекания. Если самоконтроль фиксирует факт рассогласования, то этот результат является толчком к запуску механизма коррекции, направленного на подавление, сдерживание эмоционального "взрыва", на возвращение нормального реагирования в нормативное русло. При социофобии же человек находится во власти сомнений [4, с. 95].

Воздействие на собственные эмоции может носить и упреждающий (в некотором смысле - профилактический) характер, то есть ещё до появления явных признаков эмоционального дисбаланса, предвидя вполне реальную возможность такого события (ситуации опасности, риска, повышенной ответственности и др.), человек с помощью специальных приёмов самовоздействия (самоубеждения, самоприказы и т.д.) стремится предотвратить его наступление.

В некоторых случаях социофобии сопровождаются ритуалами - навязчивыми движениями и действиями, приобретающими для пациента защитный характер и оцениваемые им как требующие повторения в однотипной ситуации для предупреждения или устранения фобий. На втором этапе, после нарушения самоконтроля, у человека срабатывают факторы защиты. Исторически первым учёным, создавшим достаточно

стройную теорию защитных механизмов "Я", был известный австрийский врач и психоаналитик Зигмунд Фрейд. В настоящее время термин "защитный механизм" обозначает прочный поведенческий паттерн (схему, стереотип, модель), образованный с целью обеспечить защиту "Я" от осознания явлений, порождающих страх и тревогу. Основными и общими для разных видов защитных механизмов, как считали Фрейд и его последователи, является то, что они:

- бессознательны, то есть человек не осознает ни причин и мотивов, ни цели, ни самого факта своего защитного поведения к определённому явлению или объекту;

- защитные механизмы всегда искажают, фальсифицируют или подменяют реальность [1, с. 70].

Уже в первых своих работах, посвящённых защитным механизмам, Фрейд указывал, что существует два основных способа справляться с тревогой. Первым, более здоровым способом, он считал способ взаимодействия с порождающим тревогу явлением: это может быть и преодоление препятствий, и "прототипическая" ситуация - утрата значимого объекта (близкого человека, любимого зверька и проч.); утрата отношения с объектом (любви, одобрения, признания со стороны значимого человека и проч.); утрата себя, своей личности или её части (например, в случаях с социофобией - страх "потерять лицо" в конфликтной ситуации или страх "публичного осмеяния" в значимой ситуации, страх унижения); утрата отношения к себе (страх потерять уважение к себе) [4, с. 115].

При социальной фобии, в отличие от панического расстройства, всегда существует чёткая, как правило, единственная, ситуационная причина, запускающая каскад психовегетативных проявлений, которые на высоте могут быть неотличимы от панических атак (покраснение лица, тахикардия, сердцебиение, потливость, тремор, диспноэ и др.). Тревога ожидания и поведение избегания также являются непременными атрибутами социальной фобии и чаще всего возникают в связи с возможностью попасть в ситуацию наблюдения со стороны посторонних лиц. Многие признаки социальной фобии, такие как страх перед публичными выступлениями, присутствуют у здоровых лиц, поэтому диагноз выставляется лишь в том случае, если тревога вызывает значительный дискомфорт, а фобические переживания оцениваются как чрезмерные и необоснованные [4, с. 200].

По своим феноменологическим проявлениям социальная фобия напоминает паническое расстройство; отличие заключается в основном в наличии устойчивой социальной ситуации, вызывающей это состояние. В

качестве самостоятельной диагностической категории социальная фобия редко распознается врачами. Обычно её проявления рассматриваются в рамках простых фобий, личностной патологии (генерализованная форма) или как крайний вариант культуральной стыдливости.

Распространённость социальной фобии в популяции варьирует от 3 до 13%. Наблюдаясь чаще всего у одиноких женщин с низким социально-экономическим статусом, она часто сочетается с депрессиями, а также с другими расстройствами тревожного спектра. Генерализованная форма социальной фобии (при распространении страхов на многие публичные ситуации) очень часто сочетается с тревожным (уклоняющимся) типом личности.

Таким образом, исходя из приведенных выше данных, можно сделать вывод о том, что проблема социофобии на сегодняшний день является одной из характерных для исследования и изучения, так как с каждым годом увеличивается количество людей, подверженных данному виду фобии, требующей решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вард И. Проблемы психоанализа. Фобии: учеб. пособие / И. Вард. - М.: Проспект, 2002. - 80 с.
2. Комер Р. Основы патопсихологии: учеб. пособие / Р. Комер. - М.: Мир, 2007. - 1880 с.
3. Немов Р. Психологический словарь: учеб. пособие / Р. Немов. - М.: Владос, 2007. - 560 с.
4. Щербатых Ю.В., Ивлева Е.И. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий: учеб. пособие / Ю.В. Щербатых, Е.И. Ивлева. - Воронеж: Истоки, 2005. - 230 с.

САМООЦЕНКА И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Черепанова Е.А.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Самооценка представляет собой центральное образование личности. Она в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором ее поведения и деятельности. Многие исследователи включают в определение самооценки принятые личностью ценности, эталоны, стандарты результатов действия, которые соотносятся субъектом с информацией о себе и определяют позитивные и негативные реакции субъекта на какое-либо свойство личности или собственный потенциал в целом. Самооценка, являясь личностным суждением о собственной ценности, проявляется в сознательных суждениях индивида, в которых он пытается сформулировать свою значимость. Человек

склонен оценивать себя так, как, по его мнению, оценивают его другие. Самооценка оказывает существенное влияние на эффективность деятельности и формирование личности на всех этапах развития. И на сегодняшний день приобретает все большую актуальность проблема формирования и становления адекватной самооценки у подростков, так как важным в развитии личности подростка является интимно-личностное общение со сверстниками, эффективность которого во многом обусловлена адекватностью самооценки. В работах Петровского А.В. отмечается, что у половины подростков самооценка не совпадает с действительными результатами, причем в подавляющем большинстве случаев она оказывается завышенной. Подростки с тенденцией к сильному завышению самооценки проявляют достаточную ограниченность в видах деятельности и большую направленность на общение, причем малосодержательное [3, с. 98].

Поэтому мы считаем, что формирование адекватной самооценки является значимой проблемой, которая требует глубокого изучения. В нашем исследовании мы ставим ряд задач: 1. Изучить уровень самооценки подростков старшего возраста. 2. Разработать и провести трениговую программу, направленную на формирование адекватной самооценки. 3. Оценить эффективность разработанной программы.

Один из самых важных моментов в развитии личности подростка - формирование у него потребности в самопознании. Несмотря на имеющиеся многочисленные исследования самооценки в детском возрасте, некоторые исследователи склонны считать ее новообразованием подросткового периода. Они утверждают, что самооценка является довольно поздним образованием и начало ее реального действия нередко датируется лишь подростковым возрастом.

Исследователи единодушны в описаниях особенностей самооценки детей этого возраста, отмечая ее ситуативность, неустойчивость, подверженность внешним воздействиям в младшем подростковом возрасте и большую устойчивость, многосторонность охвата различных сфер жизнедеятельности в старшем подростковом возрасте. С.Л. Рубинштейн, характеризуя процесс развития самосознания у подростков, проводит его через ряд ступеней - от наивного неведения в отношении себя к все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценке.

И.С. Кон пишет: «Подросток редко отдает себе сознательный отчет в своих переживаниях, но подсознательно он внимательно прислушивается к себе. Это вызывает значительные колебания в устойчивости «Образа Я» и уровня самоуважения» [1, с. 112].

В подростковом возрасте происходят большие изменения в организме ребенка, идет его бурная перестройка. Много изменений происходит и в обстоятельствах жизни подростка. Изучение основ наук, к которому вплотную приступают школьники в этом возрасте, предъявляет новые, более высокие требования к их мышлению, памяти и другим психическим процессам. Новые учебные предметы, возросший объем учебного материала требуют совершенствования приемов и способов усвоения знаний, большей самостоятельности. Более серьезной и содержательной становится общественная работа подростков: они уже основные инициаторы и участники общественной жизни школы. Меняется положение подростка в доме. В чем-то его уже начинают признавать взрослым, у него появляется больше прав и обязанностей, ему больше доверяют, но больше и спрашивают. Рост реальной самостоятельности подростка ведет к тому, что у него появляется новый взгляд на себя, желание разобраться в себе, всесторонне себя оценить. Все эти изменения и есть тот источник, тот основной фактор, который стимулирует развитие самосознания.

Отмечается, что адекватный уровень самооценки способствует формированию у подростка уверенности в себе, самокритичности, настойчивости. Обнаруживается также определенная связь характера самооценки с учебной и общественной активностью. Подростки с адекватной самооценкой имеют более высокий уровень успеваемости, у них нет резких скачков успеваемости и наблюдается более высокий общественный и личный статус. Они имеют большое поле интересов, активность их направлена на различные виды деятельности, а не на межличностные контакты, которые умеренны и целесообразны, направлены на познание других и себя в процессе общения.

У старших подростков возникает тенденция самостоятельно анализировать, а также оценивать собственную личность. Но поскольку подросток ещё не обладает достаточным умением правильно анализировать собственные личностные проявления, то на этой основе порой возможны конфликты, порождаемые противоречием между уровнем притязаний подростка, его мнением о себе и его реальным положением в коллективе, отношением к нему со стороны взрослых и товарищей.

Вследствие развития самовоспитания, роста требований к подростку, его нового положения в коллективе возникает стремление к самовоспитанию, к сознательному и целеустремлённому развитию у себя положительных качеств и торможению отрицательных проявлений, преодолению отрицательных черт, устранению недостатков.

Но несмотря на это, сравнительно небольшой жизненный опыт и ограниченный кругозор часто приводят к тому, что самовоспитание подростка принимает наивные и чудаковатые (а порой и вредные для здоровья) формы: для развития воли дети пытаются, например, перетерпеть боль, которую нарочно причиняют себе, заставляют себя прекратить чтение какой-нибудь книги на самом интересном месте, надолго задерживать дыхание и т.д.

Динамика самооценки старших подростков во многом обусловлена предстоящим переходом к юношескому возрасту, в котором происходит смена «объективного» взгляда на себя «извне» на субъективную динамичную позицию «изнутри». Критерии самооценки приобретают принципиально новые формы и проявляются в умении отделять успех или неуспех в конкретной деятельности от общего представления о себе, своих способностях, возможностях.

Важная роль в развитии личности и социально-моральной зрелости подростка принадлежит особому роду отношений - с одноклассниками, друзьями, с близким другом. С каждым годом они становятся все более необходимыми ему.

Самооценка подростка формируется под влиянием двух разнонаправленных тенденций: с одной стороны, действует желание быть похожим на своих друзей, "делать всё, как все"; с другой, стремление к самовыражению, желание "иметь своё лицо", быть индивидуальностью. Это одно из наиболее ярко выраженных противоречий подросткового возраста.

Среди друзей подросток ищет и находит образцы для подражания; сопоставляя качества сверстников, создает обобщенный образ того, на кого он бы хотел походить [4, с. 6-10].

Подростки стремятся к общению и дружбе с одноклассниками, которые пользуются уважением, авторитетом, выделяются на фоне окружающих. Привлекать к такому общению может многое: товарищеские качества, знания, умения, смелость, спортивные достижения, зрелость внешнего вида и манер поведения, опыт в отношениях романтического характера, самостоятельность в отношениях со взрослыми [1, с. 143-149].

Самооценка подростка, как уже отмечалось, формируется в процессе его равнения на те моральные ценности и требования, которые приняты в кругу сверстников. В тех случаях, когда подростки меняют круг своего общения, может неожиданно меняться и самооценка подростка. Такая неустойчивость связана с тем, что еще не сложились, "не укрепились" те внутренние ее основы, критерии, на которые опирается подросток,

оценивая себя и других. Задача взрослого - своевременно увидеть эти трудности роста, помочь подростку [4, с. 12].

Так как ведущим видом деятельности в подростковом возрасте является интимно-личностное общение, которое во многом зависит от самооценки человека, то мы можем с уверенностью говорить о том, что необходимо формировать у подростка адекватную самооценку. Также исследователи данного возраста, в частности М. Мид, отмечают, что ведущая деятельность подростка сохраняет элементы игры.

Из всех психологических методов развития личности, использующих игру как основной инструмент воздействия, наиболее целесообразным в данном случае является тренинг. Он позволяет подростку в безопасной обстановке и в игровой форме получить знания, развить умения и навыки, которые он сможет применять в повседневной жизни. В игре подростку будет проще раскрыться, и воздействие со стороны психолога встретит меньшее сопротивление.

Кроме того, тренинг имеет еще одну, безусловно, положительную сторону - это групповой метод работы. Ведь в данном случае нас интересует не только самооценка подростка, но и её влияние на поведение и общение детей. Тренинг позволит нам получить данные о том, как изменяется поведение участников при изменении характера их самооценки.

Оценка эффективности разработанной программы тренингов будет проводиться с помощью таких тестовых методик, как: 1. Опросник определения уровня самооценки с помощью процедуры ранжирования С.А. Будасси. 2. Исследование самооценки по методике Дембо - Рубинштейн. 3. Вербальная диагностика самооценки личности 4. Экспресс-диагностика уровня самооценки.

Коррекционная программа рассчитана на 9 занятий по 45-90 минут и будет проводиться в двух группах подростков 14-15 лет 3 раза в неделю.

Каждая встреча начинается и заканчивается рефлексией, во время которой участники рассказывают о своем состоянии, о своих чувствах и переживаниях до и после проведенного занятия. В период основного этапа объявляется тема и цель данной встречи.

В каждой встрече кроме основного этапа предлагается разминка для снятия усталости, напряжения или включения в работу. В конце каждого занятия также проводится рефлексия, где основными вопросами являются вопросы о том, что понравилось, что не понравилось, что узнали нового.

Тренинг дает возможность участникам сосредоточиться на представлении о себе, о своих особенностях и на их анализе,

обдумывании, что им хотелось бы изменить, задуматься о существенных для них жизненных целях, почувствовать уверенность в себе, научиться выражать эмоции и высказывать собственное мнение.

Формирование положительной самооценки является одним из важнейших моментов в развитии личности подростка, и помочь ему перейти от негативного к позитивному образу «я», понять свои истинные возможности является сложной, но выполнимой задачей.

Мы предлагаем программу занятий тренинга, основная цель которого - формирование адекватной самооценки у подростков. Проведение разработанной программы предполагает решение ряда задач:

1. Установление контакта с участниками. Создание доверительной атмосферы. Достижение взаимопонимания в целях работы программы.

2. Сплочение коллектива, тренировка навыков оценки проблемной ситуации.

3. Осознание возможности формирования адекватной самооценки.

4. Возможность отреагирования значимых эмоций и выявление внутренних конфликтов и затруднений.

5. Тренировка навыков выражать свои ощущения и высказывать окружающим свою точку зрения.

6. Навыки формирования активной жизненной позиции.

7. Обсуждение результатов совместной работы, подведение итогов, поддержка настроя на дальнейшую самостоятельную работу.

В основе разработанной нами программы тренингов лежит представление о самооценке подростков как о нестабильном и внутренне противоречивом явлении.

Т.е. сознательно он воспринимает себя как личность значительную, даже исключительную, верит в себя, в свои способности, ставит себя выше других людей. Вместе с тем внутри его гложут сомнения, которые он старается не допустить в свое сознание. Но эта подсознательная неуверенность дает о себе знать в переживании, подавленности, плохом настроении, упадке активности и др. Причину этих состояний подросток сам не понимает, но они находят свое выражение в его обидчивости, грубости, частых конфликтах с окружающими [3, с. 118-120].

Именно поэтому для эффективного общения со сверстниками и, как следствие, нормального развития личности подростка, он должен обладать навыками установления и поддержания контакта, критериями оценки собственных достижений, а также осознавать возможность и необходимость формирования адекватной самооценки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кон И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности:

учеб. пособие для студ. пед. институтов / И.С. Кон. - М.: Просвещение, 1979. - 175 с.

2. Макшанов С.И. Психология тренинга / С.И. Макшанов. - СПб.: Высшая школа, 1997. - 86 с.

3. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: учеб. для студ. пед. институтов / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. - М.: Академия, 2002. - 512 с.

4. Прихожан А., Толстых Н. Оценивая себя / А. Прихожан, Н. Толстых // Семья и школа. - 1986. - № 9. - С. 20.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗРАСТА МУЖЧИН

Тубаева Н.В., Шишкина О.В.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Психологическое время личности - это реальное время психологических процессов, состояний и свойств личности, в котором они функционируют и развиваются на основе отраженных в непосредственном переживании и ценностном осмыслении объективных временных отношений между событиями жизни различного масштаба. Время в сознании человека приобретает конкретное психологическое содержание как элемент культуры, уровень развития которой определяет доминирующую в данном сообществе концепцию времени. Временные понятия человека всегда определены той культурой, к которой он принадлежит.

Целью нашего исследования было выявление особенностей переживания психологического времени у мужчин зрелого возраста.

Объектом исследования определено психологическое время как свойство личности, а предметом исследования - особенности психологического времени у мужчин зрелого возраста.

На основании изученной литературы выдвигаем следующую гипотезу: мы предположили, что у мужчин зрелого возраста, имеющих соматические заболевания, имеются различные ориентиры во времени, зависящие от их психологического портрета.

Активность личности в отношении к времени жизни стала предметом всестороннего изучения, что позволяет строить программы обследования и диагностики посредством анализа жизненных планов, жизненных позиций и временных перспектив.

Время - основа организации, упорядочения и координации деятельности людей. Временную координату имеют все характеристики человеческой деятельности - условия, ситуативные обстоятельства, возможности и реальное осуществление. Всякое действие субъекта представляет собой процесс, а любой процесс развернут во времени и

характеризуется особыми временными закономерностями. Опыт субъекта - это его мир, который имеет свою структуру, складывающуюся в прошлом, а с другой стороны, погруженную в сиюминутную деятельность. Структуры опыта в виде пространственных и временных схем управляют поведением человека.

Перед человеком стоит рефлексивная задача дифференциации им самим порожденной реальности, в том числе собственных образов пространства и времени, от действительности.

Таким образом, представления о психологическом времени в науке являются одной из точек отсчета в понимании человека, определяют подходы к изучению психологии человека.

Психологическое время наполнено событиями, будущими целями и мотивами, развернутой в настоящем деятельности. Время, вместившее в себя много впечатлений, достижений, событий, воспринимается как быстро протекающее, а затем, став психологическим прошлым, кажется продолжительным. И наоборот, малая заполненность времени приводит к замедлению его скорости в настоящем и краткости в прошлом. Важно и то, как связаны события в жизненном пространстве человека, имеют ли они уже реализованные или потенциальные связи, или связи актуальные, соединяющие психологическое прошлое, настоящее и будущее. Здесь, разумеется, существуют разнообразные индивидуальные варианты.

Сравнительный анализ результатов по цветовой методике Люшера подтвердил наши предположения о наличии связи между субъективным ощущением времени и эмоциональным настроем личности. Ощущение пройденного и предстоящего во многом отражается в эмоциональном настрое личности: положительные эмоции больше связаны с ориентацией личности на будущее, отрицательные - с большей ориентацией на прошлое.

Возраст	Прошлое	Настоящее	Будущее
30-34	-	6,66 %	13,32 %
35-39	-	13,32 %	6,66 %
40-44	9,99 %	6,66 %	3,33 %
45-49	13,32 %	6,66 %	-
50-55	16,66 %	3,33 %	-

Итак, зрелость - самый длительный и самый значимый период в

жизни человека, когда он должен раскрыть свой потенциал, реализовать себя во всех сферах, исполнить свое предназначение. В этом смысле зрелость - цель развития, но эта цель необязательно предполагает его конец. Это достижение расцвета, за которым может следовать не увядание, а дальнейшее развитие.

Также следует отметить, что представления о психологическом времени в науке являются одной из точек отсчета в понимании человека, определяют подходы к изучению психологии человека.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В КОЛЛЕДЖЕ

Козицына Н., Изумнова Г.В.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Образовательное учреждение системы среднего профессионального образования является той микросредой, в которой молодой человек может перейти от детской несамостоятельной жизни к взрослой самостоятельной. Смысл жизнеутверждающей адаптации не в приспособительном усвоении студентом колледжа определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества, а в активном его взаимодействии с окружающей действительностью и с собой.

Объектом нашего исследования является процесс социально-психологической адаптации студентов колледжа.

Предметом - особенности социально-психологической адаптации студентов к колледжу.

Цель - изучить особенности социально-психологической адаптации студентов-первокурсников технических специальностей к колледжу.

В качестве гипотезы выступает предположение о том, что социально-психологическая адаптация студентов технических специальностей к колледжу зависит от эмоциональной комфортности в коллективе, волевой регуляции, самооценки и мотивации достижения студентов.

Методологической основой работы является теория социально-психологической адаптации К. Роджерса и Д. Даймонда.

В картине динамики адаптационного процесса большее значение получают собственно личностные психологические силы развития, такие как локус контроля, особенности самооценивания, самопринятие себя и других, стремление к доминированию, эмоциональный комфорт. Данные

показатели целесообразно рассматривать в качестве критериев оценки эффективности адаптации.

Таблица 1- Средние значения показателей социально-психологической адаптации

	адапта ция	самопри нятие	принятие других	комфорт ность	интерна льность	домини рование	эскапизм
ЭМ-11	62,64	67,91	55,97	61,48	68,74	47,85	16,10
ТМ-12	45,4	76,23	65,05	65,60	59,87	44,98	11,83
ТЗ-11	63,36	67,77	69,18	64,14	68,85	48,34	12,32
Э-11	63,46	73,77	68,59	65,25	67,99	54,34	13,09

Как видно из рисунка 1 и таблицы 1, у студентов факультетов ЭМ-11 («Электрификация и автоматизация сельского хозяйства»), ТЗ-11 («Землеустройство») и Э-11 («Эксплуатация транспортного электрооборудования и автоматики») высокий уровень социально-психологической адаптации.

У студентов факультета ТМ-12 («Механизация сельского хозяйства») - низкий уровень адаптации.

Во всех группах высокий уровень по шкалам «самопринятие» и «принятие других» и средний уровень по шкале «эмоциональная комфортность». Данные результаты согласуются с результатами по методике В.М. Завьялова «Оценка микроклимата студенческой группы» (во всех группах средняя или высокая степень благоприятности микроклимата в коллективе).

По шкалам «стремление к доминированию» и «эскапизм» (уход от проблем) низкий уровень, что только подтверждает высокий уровень адаптации студентов-первокурсников к колледжу.

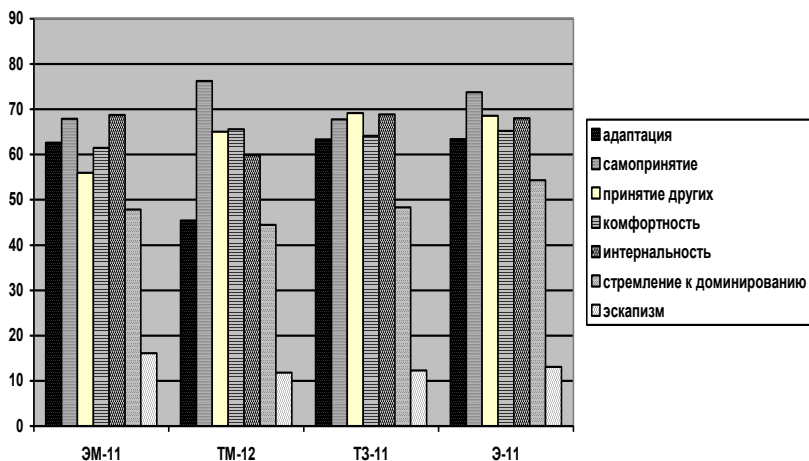


Рисунок 1 - Результаты исследования по методике социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонда (средние показатели).

По результатам проведенного исследования наша гипотеза о том, что социально-психологическая адаптация студентов технических специальностей к колледжу зависит от эмоциональной комфортности в коллективе, волевой регуляции, самооценки и мотивации достижения студентов, статистически подтвердилась. Студенты с низким уровнем эмоциональной комфортности в коллективе, низким уровнем волевой регуляции и мотивации достижения имеют низкий уровень социально-психологической адаптации в колледже.

Переход от средней школы к среднему специальному учебному заведению требует целенаправленной организации социально-психологической адаптации студентов к новым условиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. - М.: Ин-т психотерапии. - 2002. - 490 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ И СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ О СЧАСТЬЕ

Конюхова Г.Ф., Двинянинова Е.Н.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Актуальность исследования проблемы счастья, или субъективного благополучия, обусловлена рядом объективных и субъективных факторов, сложными экономическими и социальными преобразованиями в современном обществе. Интерес к изучению состояния счастья не ослабевает на протяжении всего существования психологии. Латинское изречение гласит: «Нет у человека иной причины философствовать, кроме стремления к счастью».

За рубежом проблема счастья является центральной проблемой так называемой позитивной психологии. Это направление представляют М. Селигман, М. Аргайл. М. Аргайл считал, что ощущение счастья у человека возникает при реализации текущих близких и долгосрочных желаний [1]. М. Селигман утверждает, что человек, творящий радость другому человеку, счастье ощущает полнее и намного сильнее, чем доставляющий радость себе [4].

Счастье, как эмоциональное состояние, по-разному понимается и переживается в разные возрастные периоды, т.к. это субъективное и крайне индивидуальное состояние. В настоящее время счастье понимается как психологическое состояние, при котором человек испытывает внутреннюю удовлетворенность условиями своего бытия, полноту и осмысленность жизни и осуществление своего назначения. В 70-е годы XX века понятие «счастье» стали отождествлять с понятием «психологическое благополучие», а позднее с «субъективным благополучием».

В отечественной психологии исследованиями этой проблемы занимаются И.А. Джидарьян, Д.А. Леонтьев и другие. И.А. Джидарьян утверждает, что счастье в русском менталитете соединяется с чувством вины, дискомфорта из-за того, что многие люди несчастны и страдают [2]. Человека нужно учить быть счастливым. Счастливый человек осознает, что страдание не лучший путь по жизни и стоит жить без страданий. Доказано, что ощущение счастья у взрослых зависит от содержания его детских представлений о счастье. В школьном возрасте начинают складываться представления о «счастливой жизни», о предназначении человека. Образ счастья влияет на всю систему ценностей личности, на поведение, на деятельность, в итоге на

содержание, характер, стиль жизни [6].

Целью исследования является изучение способностей представления младших и старших школьников о счастье. Объект исследования - счастье как психологический феномен. При исследовании проблемы счастья в основном используется «Оксфордский опросник счастья» [1] для изучения уровней счастья и «Шкала субъективного благополучия» [6] для измерения эмоционального комфорта.

В различных возрастных группах школьников счастье понимают по-разному. В возрасте 11-12 лет (пятиклассники) дети ощущают состояние счастья, если удовлетворяются их потребности в любви, заботе, в полной семье. Счастьем является в этом возрасте наличие компьютера, сотового телефона. Большое значение для них имеют школьные оценки и похвала учителей и родителей, также наличие друзей и хорошие отношения с ними. В подростковый период (16-18 лет) счастьем является то, что взрослые понимают тебя, считаются с твоим мнением, когда ты кому-то нужен, когда сбываются несбыточные мечты, когда у тебя есть модная татуировка, разрешено вождение автомобиля, когда признают твою независимость, когда успешно поступил в институт, когда у тебя есть настоящая дружба и любовь.

Проведенное исследование представлений младших и старших школьников о счастье и субъективном благополучии позволило сделать следующие выводы:

1. Результаты исследований подтверждают, что у младших и старших школьников существуют различные представления о счастье и субъективном благополучии; у двоих пятиклассников уровень счастья ниже, чем у остальных, но их показатели не выходят за рамки нормы, установленной опросником;

2. У старших школьников напряженность и чувствительность выражена сильнее, чем у младших; у десятиклассников чаще происходит изменение настроения, социальное окружение для них более значимо, чем для младших школьников;

3. Самооценка здоровья и степень удовлетворенности повседневной деятельностью у младших школьников выше, чем у старших.

Итак, гипотеза исследования о том, что существуют различия представлений о счастье и субъективном благополучии у младших и старших школьников, подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. - М., 2003. - 354 с.
2. Джидарьян И.А. Представление о счастье в русском менталитете / И.А. Джидарьян // Психологический журнал. - 1997. - № 3. - С. 34-45.

3. Общая психология / под ред. Е.И. Рогова. - М.: МарТ, 2008. - 468 с.
4. Селигман М. Новая позитивная психология: новый взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман // Вопросы психологии. - 2005. - № 5. - С. 15-18.
5. Фетискин И.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / И.И. Фетискин. - М.: Ин-т психотерапии, 2007. - 516 с.
6. Щуркова Н.Е. Воспитание счастьем, счастье воспитания / Н.Е. Щуркова. - М., 2004. - 240 с.

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Авдошина А.В.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

В настоящее время на передний план выходит забота о формировании стрессоустойчивости современного человека и сохранении психического здоровья. Актуальность исследования стрессоустойчивости студентов определяется наличием стрессогенных факторов в студенческой среде, таких как ситуации экзаменов, периоды социальной адаптации, необходимость личностного самоопределения в будущей профессиональной деятельности и др. Переживаемый стресс и его последствия составляют серьезную угрозу психическому здоровью человека. Особенно это относится к студенческому периоду в жизни человека, когда личностные ресурсы кажутся неисчерпаемыми, а оптимизм по отношению к своему здоровью преобладает над заботой о нем. Сильная ориентация на переживание настоящего, высокая мотивация достижений вытесняют из сознания студента возможные опасения, связанные с последствиями длительного стресса [4, с. 465-468]. В этот период формируется будущий профессионал, уровень стрессоустойчивости которого непосредственно влияет на успешность деятельности и стиль жизни, что в итоге имеет большое общественное значение. Формирование стрессоустойчивости является залогом психического здоровья людей и неременным условием социальной стабильности, прогнозируемости процессов, происходящих в обществе.

Стрессоустойчивость представляет собой совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями повседневной и профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья.

В структуре стрессоустойчивости можно выделить такие компоненты:

1) активность; 2) позитивное мироощущение; 3) жизнерадостность в трудных жизненных ситуациях. Активность рассматривается как социальное качество личности, воплощенное в способности производить социально значимые действия, проявляющиеся в общении с другими, в совместных с ними (или отдельно от них совершаемых) поступках, делах, в творчестве. Позитивное мироощущение и жизнерадостность могут быть описаны в категории оптимизма. По определению С.И.Ожегова, «оптимизм - это бодрое и жизнерадостное мироощущение, при котором человек во всем видит светлые стороны, верит в будущее, в успех, в то, что в мире господствует положительное начало, добро» [1, с. 45-48].

Целью нашего исследования является изучение уровня стрессоустойчивости студентов психологического и экономического факультетов.

В исследовании принимали участие студенты 5 курсов психологического факультета и экономического факультета специальности «Менеджмент организации».

Для определения стрессоустойчивости использовали следующие методики: «Оценка оптимизма и активности личности» Н.В. Водопьянова, М.В. Штейн; «Опросник «потерь» и «приобретений» Н.В. Водопьянова, М.В. Штейн; «Тест-опросник уровня субъективного контроля»; «Шкала субъективного благополучия» М.Н. Соколова [2, с. 196-214; 3, с. 345-347].

Изучение преобладающего психологического типа личности по методике «Оценка оптимизма и активности личности» показала, что преобладающий психологический тип личности у студентов психологов - реалисты, это говорит о том, что они адекватно оценивают текущую ситуацию по своим силам (возможностям), довольствуются тем, что имеют; устойчивы к психологическому стрессу; у студентов менеджеров преобладающий тип личности - активные оптимисты, это говорит о том, что они верят в свои силы и успех, позитивно настроены на будущее, предпринимают активные действия для того, чтобы добиться желаемых целей. Они бодры, жизнерадостны, не подвержены унынию или плохому настроению, легко и стремительно отражают удары судьбы, как бы тяжелы они ни были, в стрессовых ситуациях они сконцентрированы на проблеме и в силах справиться с трудностями. У студентов обеих специальностей преобладают положительные показатели психологических типов личности.

Изучение динамики взаимодействия «потерь» и «приобретений» жизненных ресурсов личности показало, что индекс ресурсности примерно одинаков у студентов обеих специальностей и относится к

среднему уровню, что свидетельствует о том, что они могут справляться со стрессовыми ситуациями.

При изучении уровня субъективного благополучия установлено, что различий в показателях уровня субъективного благополучия студентов психологов и студентов менеджеров не обнаружено. Это говорит о том, что у студентов менеджеров и у студентов психологов преобладает умеренный уровень эмоционального комфорта, что говорит о том, что студенты не испытывают серьезных эмоциональных проблем, активны, успешно взаимодействуют с окружающими, адекватно управляют своим поведением, эффективно действуют в условиях стресса.

При изучении уровня субъективного контроля было выявлено, что у студентов обоих курсов преобладает интернальный тип уровня субъективного контроля. Он выразился у студентов в области достижений, в области межличностных отношений, области здоровья. Экстернальный тип уровня субъективного контроля преобладает в области неудач, в области семейных отношений, в области производственных отношений. Это говорит о том, что студенты обоих курсов воспринимают происходящие с ними события в достижениях, в межличностных отношениях и в области здоровья как их собственные действия, это повышает ответственность и способствует стимулированию развития личности. Студенты считают, что способны влиять на ситуацию, занимают позицию «Я - не жертва» и берут ответственность за происходящее в свои руки, тем самым они менее подвержены стрессовым влияниям в этих сферах. А неудачи, ситуации в семейных отношениях и профессиональные отношения воспринимают не как их собственные действия, а как результат действия внешних причин (например, случайности или вмешательства других людей). Это говорит о том, что в этих сферах студенты не проявляют ответственности, перекладывая ее на других, и соответственно более уязвимы в этих сферах. Различий в определении уровня субъективного контроля на различных специальностях не выявлено.

Анализ стрессоустойчивости студентов по всем изучаемым показателям позволил заключить, что в равной степени и у студентов психологов, и у студентов менеджеров стрессоустойчивость находится на одинаковом уровне, то есть они способны управлять своими эмоциями и поведением в стрессовых ситуациях.

Изучив профессиограммы психологов и менеджеров, мы выявили, что профессиональная деятельность требует от специалистов психологов и менеджеров высокой стрессоустойчивости, так как эти профессии относятся к типу «социальных» профессий. Для них характерно

ежедневное многообразие эмоционально и когнитивно сложных ситуаций общения, высокая ответственность за результат коммуникации, частое отсутствие положительного результата или мотивационного подкрепления (положительной обратной связи) [5, с. 306].

Студенческая среда относится к такому периоду, когда перегрузки и требования выступают во всем многообразии. Умение эффективно справляться со стрессовыми ситуациями, используя ресурсы стрессоустойчивости, поможет студентам не только быть социально адаптированными личностями, но и принимать ответственные решения в профессиональной деятельности, эффективно взаимодействовать с людьми.

Таким образом, стрессоустойчивость, во-первых, обуславливает значительное повышение уровня эффективности профессиональной деятельности, во-вторых, обеспечивает кардинальное изменение образа и качества жизни.

В Межрегиональном открытом социальном институте для студентов 1 курса всех специальностей проводится тренинг адаптации студента к обучению в вузе, что положительно влияет на формирование стрессоустойчивости будущего специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. - СПб.: Питер, 2008. - 336 с.
2. Головей Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. - СПб.: Речь, 2008. - 688 с.
3. Никифоров Г.С. Практикум по психологии здоровья / Г.С. Никифоров. - СПб.: Питер, 2005. - 351 с.
4. Никифоров Г.С. Психология здоровья / Г.С. Никифоров. - СПб.: Питер, 2006. - 607 с.
5. Романова Е. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. Романова. - СПб.: Питер, 2003. - 464 с.

ПРОБЛЕМА ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Тунгусова Н.И.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

В настоящее время в современной российской науке одним из актуальных предметов исследования является здоровье человека.

Психика современного человека испытывает мощные негативные воздействия социального, природного, бытового и многих других

характеров, что требует специальных мер для охраны и укрепления психического здоровья. В этих условиях особую актуальность приобретает вопрос о критериях самого психического здоровья. В самой общей форме под ним, по-видимому, следует понимать нормальное течение психических процессов. Психическое здоровье - важная составная часть здоровья человека, поэтому нет ничего удивительного в том, что социальное, физическое и психическое здоровье связаны самым тесным образом.

Проблема здоровья, безусловно, относится к той категории, которая волнует каждого. Но многие люди, концентрируясь на физическом здоровье, упускают из вида здоровье психическое. Так как биологическое и психическое в человеке объединено, то именно гармония здоровья психического и физического позволяет обеспечить успешную деятельность человека.

Новые тенденции развития нашего общества предполагают в качестве одной из основополагающих ценностей - здоровье человека, в том числе и его психическое здоровье. Для решения этой проблемы необходимы дополнительные исследования психического здоровья, изучение свойств, определяющих психическое здоровье личности, а также влияние качества жизни на психическое здоровье, особенностей субъективного восприятия, оценки личностью качества своей жизни [2, с. 276].

В своей работе мы опираемся на определение понятия здоровья С.И. Ожегова: «Здоровье - это нормальное состояние правильно функционирующего, неповрежденного организма» или «правильная, нормальная деятельность организма». Таким образом, при самом широком рассмотрении психическое здоровье есть нормальное состояние правильно функционирующей, неповрежденной психики или правильная нормальная деятельность психики. Однако эти критерии представляются недостаточными для адекватного описания исследуемого явления. Изучение природы психического здоровья требует детального рассмотрения многочисленных составляющих этого феномена.

Проблема психического здоровья человека рассматривается на основе теории эмоций Джеймса - Ланге и А. Адлера; отношением к здоровью занимались В.М. Смирнов и Т.Н. Резникова, которые в 1983 году ввели понятие «внутренняя картина здоровья». Авторы рассматривают внутреннюю картину здоровья как своеобразный эталон здоровья человека, который может иметь достаточно сложную структуру и включать как образные, так и когнитивные представления человека о своем здоровье. Ананьев В.А. определяет внутреннюю картину здоровья, с одной стороны, как совокупность интеллектуальных описаний здоровья

человека, комплекс эмоциональных переживаний и ощущений, а также его поведенческие реакции, а с другой, как особое отношение к здоровью, выражающееся в осознании его ценности и активно-позитивном стремлении к его совершенствованию [4, с. 237].

Психическое здоровье, как и здоровье в целом, должно характеризоваться: отсутствием психических и психосоматических заболеваний; нормальным развитием психики; благоприятным функциональным состоянием, что во многом зависит от общества.

Социум влияет на развитие личности, причем это влияние может быть как негативным, так и позитивным. Люди со здоровой психикой чувствуют себя достаточно уверенно и благополучно в любом обществе. В здоровом обществе, как правило, формируются здоровые личности.

В определение понятия «здоровье» в качестве одного из основных элементов включено состояние психического благополучия. Психическое состояние человека оказывает существенное влияние на многие стороны его здоровья, оно определяет умственную и физическую активность, работоспособность, так как непосредственно влияет на функции организма, на способность человека адаптироваться к изменяющимся условиям среды обитания. Так как эмоции во многом определяют психическое состояние человека, которое, в свою очередь, оказывает влияние на психическое благополучие, мы можем сказать, что эмоциональные состояния, безусловно, определяют психическое здоровье [1, с. 142].

Цель исследования: провести сравнительный анализ доминирующего настроения как фактора психического здоровья у студентов разных специальностей.

В исследовании были использованы следующие методики: «Самооценка состояния здоровья» Д.Н. Дэвиденко, «Оценка ощущения счастья», «Оценка психического здоровья», «Ориентировочная оценка эмоционального благополучия», разработанная С. Степановым, «Диагностика самоактуализации личности» А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина, «Диагностика доминирующего настроения» Л.В. Куликова [5, с. 237-256].

В исследовании приняли участие 39 человек, студенты специальности «Психология» (11 человек) и студенты специальности «Менеджмент организации» (28 человек) Межрегионального открытого социального института города Йошкар-Ола.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Изучение самооценки состояния здоровья с помощью методики «Самооценка состояния здоровья» показало, что все студенты, как

психологи, так и менеджеры, обладают идеальным здоровьем. У студентов менеджеров показатель здоровья достоверно выше, при $P \leq 0,05$.

2. Изучение ощущения счастья показало, что у большинства студентов психологов в равной степени проявляются два показателя: «счастье преобладает над неудачами» и «счастье и несчастье в равной степени». Это говорит о том, что студенты психологи - «оптимально» счастливые люди. У большинства студентов менеджеров - показатель «счастье и несчастье в жизни в равной степени». Это свидетельствует о том, что, если такие люди хотят чувствовать себя счастливыми, они стараются не пасовать перед трудностями.

3. Изучение психического здоровья у студентов разных специальностей показало, что большинство психологов обладают средним уровнем психического здоровья, и есть некоторые нарушения внутренней гармонии. Однако, большее количество студентов менеджеров обладают внутренней гармонией, по сравнению с психологами, и это лучше выражено у юношей менеджеров. Это свидетельствует о том, что чем выше уровень внутренней гармонии, тем лучше психическое здоровье. Хорошая внутренняя гармония - это показатель высокой адаптивности и гармоничности организации психики.

4. Изучение эмоционального благополучия показало, что студенты психологи и менеджеры оценивают свое эмоциональное благополучие как выраженное в недостаточной степени.

5. Изучение самоактуализации личности у студентов разных специальностей показало, что все три показателя самоактуализации: ориентация во времени, автономность и аутосимпатия достаточно сформированы, что свидетельствует о психическом здоровье личности, жизненности, самоподдержке, адекватной самооценке и позитивной Я-концепции.

6. Изучение доминирующего настроения выявило, что у всех студентов менеджеров и психологов все показатели относятся к среднему уровню выраженности, достоверных различий не выявлено. Однако у психологов несколько более выражены показатели спокойствия, удовлетворенности жизнью, раскованности; у менеджеров - удовлетворенность жизнью, спокойствие, положительный образ себя, раскованность. Несколько менее выражены у психологов: активность и эмоциональная устойчивость; у менеджеров - активность и бодрость.

Чтобы проверить гипотезу о том, что доминирующее настроение влияет на психическое здоровье, мы сделали сопоставление полученных результатов. Для этого мы составили индивидуальные психологические карты испытуемых, которые в дальнейшем сводились в общие таблицы

для того, чтобы проверить для каждого испытуемого, подтвердилась гипотеза или нет.

Как отмечается в литературе, показателями психического здоровья являются: эмоциональное благополучие, состояние здоровья, ощущение счастья и самоактуализация [3, с. 101-114].

В оценке доминирующего настроения у психологов более выражены три шкалы: спокойствие, удовлетворенность жизнью, раскованность. У менеджеров - удовлетворенность жизнью, спокойствие, положительный образ себя, раскованность. Менее выражена у всех студентов шкала активность. У психологов менее выражены шкалы активность и эмоциональная устойчивость; у менеджеров - активность и бодрость.

Анализ индивидуальных психологических карт показал, что гипотеза о том, что доминирующее настроение влияет на психическое здоровье, подтвердилась у 73% студентов психологов и у 57% студентов менеджеров.

Таким образом, два ведущих настроения у психологов и менеджеров способствуют хорошим показателям психического здоровья.

Сопоставление полученных результатов у психологов и менеджеров показало, что выдвинутая нами гипотеза подтверждается как для студентов специальности «Психология», так и для студентов специальности «Менеджмент организации».

Для поддержания психического здоровья рекомендуется использовать различные упражнения и техники саморегуляции. Эффективна будет и групповая работа с эмоциональным состоянием, например тренинг. Так как психическое здоровье является одним из критериев здоровья в целом, то необходимо постоянно получать информацию о том, как можно соблюдать здоровый образ жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аболин Л.М. Психические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. - Казань, 1997. - 216 с.
2. Ананьев В.А. Практикум по психологии здоровья. Методическое пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике / В.А. Ананьев. - СПб.: Речь, 2007. - 320 с.
3. Горбатов А.А. Динамика эмоции в деятельности: дифференциальный аспект / А.А. Горбатов // Вопросы психологии. - 2007. - № 4. - С. 101-114.
4. Немов Р.С. Психология. Кн. 1 / Р.С. Немов. - М.: Просвещение: Владос, 2004. - 576 с.
5. Никифоров Г.С. Психология здоровья / Г.С. Никифоров. - СПб.: Питер, 2003. - 607 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Русиева Т.М., Журавлева Г.Г.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Воображение является особой формой человеческой психики, стоящей отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающей промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью.

Специфичность данной формы психического процесса заключается в том, что воображение характерно только для человека и странным образом связано с деятельностью организма, будучи в то же самое время самым «психическим» из всех психических процессов и состояний. Ни в чем другом, кроме воображения, не проявляется идеальный и загадочный характер психики.

Воображение, как любая психологическая функция ребенка, требует педагогической заботы, если мы хотим, чтобы оно развивалось. Школьное обучение требует уже достаточно сформированного уровня воображения. К первому классу ребенок должен уметь ориентироваться в ситуациях, в которых происходят различные преобразования предметов, образов, знаков, и быть готовым к предвосхищению возможных изменений.

Наиболее успешно становление воображения происходит в игре, а также на занятиях рисованием, музыкой, особенно, когда ребенок начинает «сочинять», «воображать», сочетая реальное с воображением.

Основная тенденция развития воображения в младшем школьном возрасте - это совершенствование воссоздающего воображения.

К сожалению, на сегодняшний день нет методик, диагностирующих функциональные механизмы воображения. Для большинства используемых методик диагностики операционных механизмов не определены границы возрастных норм. Это составляет объективную трудность изучения данной сферы психики и использования имеющихся результатов. Всё это и определило тему нашего исследования: «Особенности воображения у младших школьников».

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей воображения у младших школьников.

Объектом исследования определены свойства личности, а предметом исследования - воображение младшего школьника.

Гипотеза исследования: в воображении младших школьников недостаточно развита оригинальность образов воображения и невелика

продуктивность.

В качестве экспериментальной базы нами были выбраны ученики 2Б класса школы Республики Башкортостан, Нуримановского района, п. Павловка.

Нам необходимо было исследовать особенности воображения детей. Для этого были использованы следующие методики: Тест креативности Торранса «Закончи рисунок», Употребление предметов, Определение уровня сложности воображения, Тест Гилфорда на изучение творческого мышления (субтест 6 «Эскизы»).

Характерной особенностью воображения младших школьников является наглядность и конкретность создаваемых образов.

Под влиянием учения воображение детей изменяется. Появляется большая устойчивость образов воображения, которые лучше сохраняются в памяти, становятся богаче и разнообразнее благодаря расширению кругозора, приобретаемым знаниям.

В процессе обучения это воссоздающее воображение имеет очень большое значение, так как без него невозможно воспринимать и понимать учебный материал. Учение способствует развитию этого вида воображения, обогащает его. Кроме того, у младшего школьника воображение все теснее связывается с его жизненным опытом, причем не остается пассивным процессом (бесплодным фантазированием), а постепенно становится побудителем к деятельности. Возникшие образы и мысли ребенок стремится воплотить в реальные предметы (в рисунки, игрушки, разные поделки, иногда и полезные), над изготовлением которых надо потрудиться.

По первой методике исследования (Тест креативности Торранса «Закончи рисунок») из результатов исследования по категории беглости рисунка, мы заметим, что почти все дети справились с заданием.

По категории оригинальности рисунков дети показали достаточно высокий результат: низкий уровень оригинальности наблюдается у 1 испытуемого, 6 испытуемых имеют средний уровень оригинальности, 12 испытуемых отличаются высоким уровнем оригинальности.

По категории разработанности рисунка низкий уровень наблюдается у 10 испытуемых, у 6 испытуемых - средний уровень разработанности, тогда как у 3 испытуемых данный показатель можно считать высоким.

Таким образом, подведем общий итог исследования на креативность с помощью методики Торранса «Закончи рисунок».

В целом у учащихся 2Б класса творческое мышление довольно хорошо развито. Со всеми заданиями дети справились.

По второй методике исследования (методика «Употребление

предметов») детям необходимо было придумать и написать как можно больше вариантов применения к следующим предметам: ботинок, кастрюля.

По результатам исследования наименьшее число употребления предметов придумали 4 испытуемых. Семеро испытуемых находятся на среднем уровне по сравнению с другими ребятами. Наибольшее число употребления предметов придумали 9 испытуемых.

По следующей методике исследования особенностей воображения у младших школьников «Определение уровня сложности воображения» мы получили следующие результаты: большинство испытуемых (80%) имеют 2-й уровень воображения из пяти возможных; в основном рисунки испытуемых являются нефиксированными (85%); по показателям гибкости/ригидности воображения испытуемые разделяются поровну (по 50%); в основном в группе испытуемых преобладает изображение типичных рисунков над оригинальными (75%).

Исследование особенностей воображения младших школьников было завершено с помощью анализа методики «Эскизы» (тест Гилфорда на изучение творческого воображения, субтест 6).

При анализе протоколов исследования мы оценивали беглость, гибкость и оригинальность рисунков: по критерию «беглость» справились почти все испытуемые; один испытуемый почти не справился с заданием (число рисунков равно двум), двое испытуемых наполовину справились с заданием; по критерию «гибкость» в исследуемой группе все ребята находятся в основном на одном уровне; трое испытуемых набрали меньше 18 баллов; 1 испытуемый набрал наибольшее количество баллов (42 балла); по критерию «оригинальность» 6 испытуемых не набрали баллов (0 баллов); трое испытуемых набрали по 5 баллов (низкий уровень по сравнению с остальными участниками); наибольшее количество баллов набрал 1 испытуемый (30 баллов); по общим результатам исследования воображения с помощью теста Гилфорда (субтест 6 «Эскизы») наименьшее количество баллов набрал 1 испытуемый (5 баллов); 8 испытуемых набрали свыше 60 баллов.

Таким образом, мы приходим к выводу, что в воображении младших школьников недостаточно развита оригинальность образов воображения, большое количество типичного выполнения задания и невелика продуктивность.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ МЕДИЦИНСКИМ ПЕРСОНАЛОМ И ПАЦИЕНТАМИ ХИРУРГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Взаимоотношения между медицинским персоналом и пациентом - одна из важных проблем медицины. От умения медицинских работников грамотно строить общение с пациентами во многом зависит правильность постановки диагноза и эффективность лечебного взаимодействия, особенно в условиях стационара.

Для того, чтобы процесс взаимоотношений пациента и медицинского работника был эффективным, необходимо познать психологические основы подобного взаимодействия. Вследствие вышеперечисленных проблем, можно говорить о значимости эффективного и бесконфликтного взаимодействия пациента с медицинским персоналом такого психологического параметра как коммуникативная компетентность [2, с. 285].

Многие авторы (в частности В.Н. Куницына, М.А. Поваляева, Н.В. Самоукина и др.) считают, что главным элементом и единицей системы межличностных отношений является эмоциональная оценка другого человека. Устойчивое эмоциональное отношение к партнеру по взаимодействию проявляется в эмпатии [4, с. 224].

Самый конфронтационный вопрос, касающийся медицинских работников, - это их способность эффективно общаться с пациентами. Наиболее часто встречающаяся жалоба, поступающая от пациентов, - неспособность медицинских работников внимательно выслушать пациента, дать ясные и понятные ответы. Неэффективное общение является барьером на пути к достижению здоровья. Современные исследования эмпатии (Л.М. Аграмакова, Т.В. Власова, И.М. Юсупов и др.) выявили, что эмпатийные способности могут формироваться и развиваться [1].

Опираясь на результаты теоретического исследования, мы пришли к заключению, что расхождения в целях, ценностях и ожиданиях, касающихся работы медицинского персонала, являются конфликтогенными факторами.

Цель эмпирического исследования - изучение особенностей конфликтов между медицинским персоналом и пациентами хирургического профиля и выявление особенностей межличностных отношений между ними. Поэтому для изучения вопроса о наличии конфликтов между медицинским персоналом и пациентами хирургического профиля мы воспользовались такими

исследовательскими методиками, как тест диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко), тест диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиана), методика диагностики конфликтности (М.А. Поваляевой) [3]. Разработана авторская анкета по изучению конфликтов между медперсоналом и пациентами хирургического профиля, применили математический метод обработки результатов по критерию Спирмена.

Исследование проводилось на базе хирургического отделения Республиканской клинической больницы г. Йошкар-Олы. В исследовании приняли участие 50 испытуемых, которых мы подразделили на две группы: группа пациентов (30 человек в возрасте от 22 до 64 лет) и группа медицинских работников (20 человек в возрасте от 26 до 60 лет, из них 4 врача, 10 медицинских сестер, 6 человек младшего медперсонала).

В практической части работы мы выявили наличие конфликтов между пациентами и медицинскими работниками, при этом определив, что конфликтность, как основа конфликтного поведения медицинских работников, имеет взаимосвязь с уровнем развития эмпатии. Эмоциональная отстраненность в совокупности с личностной отстраненностью медсестер свидетельствует о большей частоте безразличного отношения к пациентам, эмоциональной невовлеченности. В процессе профессионализации происходит развитие общих коммуникативных умений среднего медицинского персонала, а именно технических навыков общения, происходящее в пассивной форме, так как навыки не используются в профессиональной деятельности, снижается значимость коммуникативных ценностей, что отражает уменьшение потребности в общении и социальных контактах, уменьшается мотивация к самосовершенствованию, развитию навыков и умений общения.

В результате эмпирического исследования возникновения конфликтов в хирургическом отделении Республиканской клинической больницы по методике М.А. Поваляевой выявлено, что у большей части выборки уровень конфликтности высокий ($X_{\text{ср}}=6,0$) и средний ($X_{\text{ср}}=12,38$). Данные анализа конфликтности как основы конфликтного поведения, подтверждают сделанные нами выводы о наличии конфликтов в хирургическом отделении между медицинскими работниками и пациентами.

Изучение эмпатии при помощи методики В.В. Бойко показало, что в группе медицинских работников большинство обладают средним уровнем развития эмпатии ($X_{\text{ср}}=48,61$). Но в выборке также обнаружили лица с высокой ($X_{\text{ср}}=83,0$) и выше среднего ($X_{\text{ср}}=68,0$) способностью к эмпатии, а также с эмпатией, развитой ниже среднего

($X_{cp}=21,0$).

По методике А. Мехрабиана выявлено, что средним уровнем развития эмпатии ($X_{cp}=24,73$) обладает большинство испытуемых. Но в выборке также обнаружили лица, имеющие выше среднего ($X_{cp}=31,5$) способности к эмпатии, а также люди с эмпатией, развитой ниже среднего ($X_{cp}=20,68$).

Чтобы определить, связана ли конфликтность личности медицинских работников с уровнем развития их эмпатии, мы провели корреляционный анализ (расчет проведен в программе MS Excel 2003). Коэффициент корреляции по методике В.В. Бойко $R=0,67$, где R - значение коэффициента корреляции, по методике А. Мехрабиана $R=0,72$, превышают критическое значение ($t_{кр}=0,44$) для выборки данного объема, что говорит о наличии статистически достоверной связи между конфликтностью и эмпатией.

В изученных нами группах медицинских работников и пациентов хирургического профиля наблюдаются конфликты, причиной которых в большинстве случаев является низкий уровень эмпатии медперсонала. При этом мы обнаружили статистически достоверную взаимосвязь между конфликтностью и эмпатией медработников: чем ниже уровень конфликтности, тем выше уровень эмпатии медицинских работников.

Анализ ответов на вопросы анкеты по изучению конфликтов между медперсоналом и пациентами хирургического профиля показал, что большинство пациентов (77%) оценивают атмосферу в отделении как нейтральную, 13% испытуемых оценивают атмосферу в отделении как плохую и 10% больных как позитивную.

Анкетирование пациентов показало, что для них важен профессионализм медработников, доброта, отзывчивость, чуткость, а неприемлемы грубость, равнодушие, непрофессионализм, отсутствие сострадания.

Результаты проведенного исследования позволили нам разработать мероприятия по оптимизации взаимоотношений медицинского персонала и пациентов, формированию эмпатии к пациентам. Отсутствие у медработника знаний, умений и навыков профессионального общения делает его профессионально некомпетентным.

Результаты эмпирического исследования возникновения конфликтов в хирургическом отделении Республиканской клинической больницы свидетельствуют о том, что для сотрудников хирургического отделения характерен средний уровень конфликтности и эмпатии. Но в выборке также обнаружили лица с высоким уровнем способности к эмпатии. С такими медицинскими работниками никогда не возникают конфликты у

больных. И соответственно низко оценили больные тех медицинских работников, кто имеет низкий уровень эмпатии, с такими медработниками у пациентов возникают конфликты.

Теоретические и эмпирические положения и результаты исследования обсуждались на врачебных и сестринских конференциях: «Психология общения медицинского работника и пациента» (Йошкар-Ола, 2009), «Этика и деонтология медицинского работника» (Йошкар-Ола, 2010). Публикации в средствах массовой информации: «Визит к врачу» (Йошкар-Ола, «Марийская правда», № 210 от 16.11.2010), «Запаситесь позитивом» (Йошкар-Ола, «Марийская правда», № 1 от 04.01.2011). Выступление на радио: филиал ВГТРК «ГТРК»: «Как подготовиться к посещению врача» (Йошкар-Ола, 16.11.2010), «Умение управлять своими эмоциями» (Йошкар-Ола, 23.11.2010). Выпуск памятки: «Как подготовиться к посещению врача».

Полученные данные используются в работе медицинскими работниками на курсах повышения квалификации медсестер, при проведении лекций с сотрудниками хирургического отделения на рабочем месте, на врачебных и сестринских конференциях, в организации практических занятий с врачами-интернами, студентами медицинского колледжа. Разработанная программа семинара-тренинга «Развитие сплоченности, отработка навыков эмпатии коллектива медиков и новых способов поведения» применяется в деятельности психолога Республиканской клинической больницы.

Таким образом, мы можем сказать, что цель работы достигнута, задачи решены. Выдвинутая в работе гипотеза о том, что между медицинским персоналом и пациентами хирургического профиля могут возникать конфликты в связи с низкой эмпатией медперсонала и негативным отношением к пациентам, подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аграмакова Л.М. Эмпатия как компонент личностного развития в социальной среде / Л.М. Аграмакова. - Курск, 2004. - 496 с.
2. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. Практикум по психологии / С.М. Емельянов. - СПб.: Питер, 2004. - 360 с.
3. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология / В.Д. Менделевич. - М.: МЕДпресс-информ, 2008. - 432с.
4. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. - СПб.: Питер, 2003. - 224 с.

ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Фоминых Н.Б.

Развитие самосознания человека неразрывно связано с процессом самопознания как процесса наполнения самосознания содержанием, связывающим человека с другими людьми, с культурой и обществом в целом, процесс, происходящий внутри реального общения и благодаря ему, в рамках жизнедеятельности субъекта и его специфических деятельностей [1].

Актуальность исследования обусловлена потребностью медиков в обобщенном представлении о самих себе, системе установок относительно собственной личности в профессиональном становлении. Изучение «Я-концепции» личности медиков, а также определение её направленности на пациента создают условия для эффективного целенаправленного профессионального становления личности, способствуют профессиональной самоактуализации.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей «Я-концепции» личности медицинских работников.

Для проведения эмпирического исследования нами были использованы следующие методики: Выявление различных составляющих «Я-концепции» при помощи проективной методики «Символические задания на выявление «Социального Я» по Б. Лонгу, Р. Зиллеру, Р. Хендерсону [3] и методика по выявлению количественного выражения самооценки личности [4]. Примененные методики позволили оценить следующие показатели личности: самооценка, сила Я, индивидуализация, социальная заинтересованность, идентификация, эгоцентричность.

В результате исследования нами установлено, что у большинства испытуемых медработников адекватная самооценка: они не переоценивают себя, и в то же время достаточно критичны.

Исследования показали, что со стажем работы «Я-концепция» и самооценка у медработников не снижается. Можно предположить, что положительная «Я-концепция» и адекватная самооценка имеют значимость с установками к другим людям в области социального поведения, а именно, выраженную направленность на других людей.

Таким образом, исследуемый коллектив медицинских работников в целом имеет положительную «Я-концепцию» и высокую самооценку, которые не только обуславливают специфику общения личности с окружающими, но и отражают их особенности и генезис в процессе деятельности.

Я-концепция медицинского работника имеет особенности, а именно, выраженную направленность на других людей: в профессиях, связанных с взаимодействием «человек-человек», огромное значение имеет ориентация на другого как равноправного участника взаимодействия [2].

Опираясь на материалы проведенного исследования, мы можем утверждать о целесообразности изучения особенности Я-концепции личности медработников и её влияния на профессиональную деятельность медицинских работников, что позволяет разработать ряд мероприятий организационного и кадрового характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер З.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: учеб. пособие для вузов / З.Ф. Зеер. - М.: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2005. - 240 с.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2008. - 432 с.
3. Моралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития / В.Г. Моралов. - М.: Академия, 2004. - 256 с.
4. Смирнов А.Г. Лабораторные занятия и методические указания по психологии / А.Г. Смирнов, Г.Г. Журавлева. - Йошкар-Ола, 1989. - 94 с.

АГРЕССИЯ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ

Крылова Е.Г., Заболотских О.П.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

В качестве агрессии рассматривается любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающего подобного обращения. Таким образом, агрессия, в какой форме она не проявлялась бы, представляет способ поведения, направленный на причинение вреда другому живому существу, имеющему все основания избегать подобного с собой обращения. Ряд авторов отмечают, что агрессивные действия могут быть направлены на самого себя - аутоагрессия.

Психоаналитическое направление, представленное З. Фрейдом, А. Фрейд, Э. Фроммом, А. Адлером, К. Юнгом, К. Хорни и др., определяет агрессию как инстинктивное, врожденное поведение, конфликт между сознанием и бессознательным, как один из способов психологической защиты человека. Поведенческое направление - эта школа возникла как противопоставление концепции влечения. Агрессивное поведение рассматривается как ситуативное. Дж. Доллард,

Л. Берковитц, С. Розенцвейг рассматривали агрессию как следствие фрустрации. Д. Уотсон, А. Бандура понимали под агрессией усвоенное поведение в процессе социализации через наблюдение соответствующего способа действий и социального подкрепления. Гуманистическое направление (К. Роджерс, В. Франкл, Ф. Перлз) объясняет, что агрессия является вынужденным ответным действием индивида на ограничение его свободы. В работах отечественных авторов (Г.А. Андреева, В.В. Знаков, Л.П. Колчина, О.Ю. Михайлова, А.А. Реан, Т.Г. Румянцева и др.) отмечается устойчивая тенденция к многофакторному исследованию агрессии и агрессивности, когда всестороннему анализу подвергаются различные аспекты ее проявления - биологические, социальные, психологические факторы.

На возрастание проявления насилия, агрессии среди людей влияют экономическая нестабильность и социальная напряженность в стране. Деятельность СМИ, реклама, поток печатной продукции, кинопродукция, заполненные сценами насилия, обмана, секса «научают» действовать агрессивно. Внедрение западной культуры привело в России к деградации личности и духовных ценностей. Проникновение западных музыкальных стилей и направлений (рок, джаз, блюз, компьютерная музыка), обилие детективов, боевиков, фильмов ужасов, эротических фильмов, компьютерных игр агрессивной тематики провоцируют агрессивное поведение подростка, делая его взрослым в его собственных глазах. Насаждение западной культуры привело к культу насилия, наркотиков, сексуальной распущенности среди малолетних. Рост агрессивных тенденций в подростковой среде отражает одну из важнейших социальных проблем общества - для этой возрастной категории характерно большое количество конфликтов, проявление агрессивности, насилия по отношению к сверстникам, за последнее время выросла молодежная преступность. Причины агрессивности необходимо искать в семье, в методах воспитания. Особенно неблагоприятно положение в необеспеченных, малообеспеченных, проблемных семьях. Возникающее у детей чувство ущемленности, обделенности, незаслуженной обиды, чувство зависти, ненависти толкает их на совершение актов насилия. Все эти обстоятельства обусловили выбор темы нашего исследования.

В ходе данного исследования были сделаны следующие выводы. Профилактика и предупреждение девиантного поведения детей становится не только социально значимым, но и психологически необходимым. Проблема повышения эффективности ранней профилактики должна решаться в следующих основных направлениях: выявление неблагоприятных факторов и десоциализирующих

воздействий со стороны ближайшего окружения, которые обуславливают отклонения в развитии личности несовершеннолетних и своевременная нейтрализация этих неблагоприятных дезадаптирующих воздействий; современная диагностика асоциальных отклонений в поведении несовершеннолетних и осуществление дифференцированного подхода в выборе воспитательно-профилактических средств психолого-педагогической коррекции отклоняющегося поведения. Отсюда возникает необходимость в проведении системного анализа индивидуальных, личностных, социально-психологических и психолого-педагогических факторов, обуславливающих социальные отклонения в поведении несовершеннолетних, с учётом которых должна строиться и осуществляться воспитательно-профилактическая работа по предупреждению этих отклонений. Раннее выявление поведенческих проблем у детей, системный анализ характера их возникновения и адекватная воспитательно-коррекционная работа дают шанс предотвратить десоциализацию детей. Несвоевременное обнаружение начальных признаков отклоняющегося поведения и проблем в воспитании, препятствующих развитию ребёнка, приводит к быстрому переходу отклонений в хронические нарушения поведения. Таким образом, для профилактики агрессивного поведения необходимо научить детей навыкам позитивного общения, взаимодействия с другими членами социума, умения находить альтернативные мирные пути решения конфликтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алметьева Л.Е. Почему люди ссорятся / Л.Е. Алметьева // Педагогический курьер. - 2007. - № 2. - С. 65-70.
2. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, У. Ричард. - М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 1999. - 512 с.
3. Берковец Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковец. - СПб: Прайм-Еврознак; М.: Олимпа-Пресс, 2002. - 510 с.
4. Самоукин Н. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинг / Н. Самоукин. - М.: ИНТОР, 1997. - С. 81-82.

ВЛИЯНИЕ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СИТУАЦИИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Глушков С.О., Загайнов И.А.

В настоящее время студенты сталкиваются с многочисленными трудными жизненными ситуациями, которые возникают на протяжении всего жизненного пути и в самых разных сферах их деятельности. Одной из наиболее сложных жизненных ситуаций для студентов является экзаменационная ситуация, которая определенным образом сказывается не только на успешности сдачи экзамена, но и на состоянии личности студента в целом.

Цель работы - выявить влияние экзаменационной ситуации на эмоциональное состояние личности студента.

Объект исследования - эмоциональная сфера личности студентов.

В исследовании принимало участие 30 студентов очной формы обучения Марийского государственного университета в возрасте от 22 до 24 лет.

В процессе исследования нами были использованы следующие методики: 1) САН «Самочувствие - активность - настроение» (предназначается для комплексной оценки преобладающего настроения человека); 2) Личностный опросник А.Т. Джерсайлд; 3) Тест «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера (в адаптации Е.Ф. Важина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткина).

Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью компьютерной программы «Microsoft Office Excel 2003».

В ходе исследования сравнивались результаты двух групп: контрольной и экспериментальной. Экспериментальная группа (15 человек) состояла из студентов, с которыми проводилось исследование в ситуации экзамена. Контрольная группа (15 человек) исследовалась во время обычных занятий.

Статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами по результатам тестирования выявлялись с помощью t-критерия Стьюдента.

По результатам методики УСК (уровень субъективного контроля), разница в показателях экспериментальной и контрольной групп заключается в том, что у студентов в процессе экзамена повышается состояние враждебности, снижается уровень свободы выбора и уровень интернальности (общий и в области неудач). В то же время повышается уровень интернальности в области достижений.

У студентов во время экзамена более низкие показатели по шкале «общая интернальность» - 3,1, чем у студентов на занятии - 4,3. В

экспериментальной группе более низкий уровень общей интернальности свидетельствует о том, что студенты в ситуации экзамена склонны не столько брать ответственность на себя, сколько возлагать ее на других людей, тем самым, снимая лично с себя ответственность за происходящее. Возможно, это связано с тем, что кто-то из них считает, что в ситуации экзамена многое им неподвластно (они могут перекладывать ответственность за происходящее, например, на преподавателя, либо на «судьбу», «счастливый случай» и прочее).

В то же время в экспериментальной группе выше уровень интернальности в области достижений - 4,9, чем в контрольной группе - 3,8. Это говорит о более высоком уровне субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями у студентов во время экзамена.

У студентов в ситуации экзамена более низкие показатели по шкале интернальности в области неудач - 3,6, чем у студентов на занятии - 4,7. Это свидетельствует о том, что испытуемые экспериментальной группы склонны приписывать ответственность за отрицательные события и ситуации другим людям или считать их результатом невезения. Таким образом, студенты во время экзамена в ситуации успеха преимущественно склонны приписывать свои достижения собственным усилиям и брать за них ответственность на себя. Однако, когда возникает ситуация неудачи, они перекладывают ответственность за происходящее на других людей или «судьбу».

По полученным данным личностного опросника А.Т. Джерсайлда, у студентов экспериментальной группы в меньшей степени выражено такое эмоциональное состояние как свобода выбора - 2,5, чем у студентов контрольной группы - 3,4. Возможно, студенты считают, что во время экзамена мало что зависит от них и им остается только подчиниться ситуации.

Более высокие показатели в экспериментальной группе по шкале враждебный настрой - 5,2, по сравнению с контрольной группой - 4,3. Это может быть связано с тем, что во время экзамена большинство студентов чувствует напряжение, дискомфорт в связи с недостаточной уверенностью в своих знаниях и в получении желаемой оценки.

В экспериментальной группе наблюдается состояние расхождения между реальным и идеальным «Я» и проявляется более выражено - 3,3, чем в контрольной группе - 2,1. Возможно, это связано с тем, что во время экзамена студенты стремятся показать себя с лучшей стороны, более выгодно преподнести себя и свои знания. Существует категория людей, обладающая высокими знаниями. Эта категория людей не может

грамотно изложить имеющуюся у них информацию. Другая же категория людей, наоборот, может не обладать таким высоким уровнем знаний, однако настолько владеет ораторским искусством, что производит впечатление более ориентирующегося в данной области знаний человека, нежели студенты из первой категории.

По результатам методики САН, показатели по шкале «самочувствие» ниже у студентов на экзамене - 4,1, чем у студентов на занятии - 5,3. То есть ситуация экзамена негативно повлияла на эмоциональное состояние студентов.

Ситуация экзамена в меньшей степени сказывается на активности студентов. В экспериментальной группе этот показатель несколько выше - 5,5, чем в контрольной группе - 5,2. Это может объясняться тем, что во время экзамена студентам приходится проявлять большую активность для достижения положительных результатов. На основании данного результата можно предполагать, что ситуация экзамена стимулировала активность студентов для достижения результатов. То есть в данном случае мы имеем свидетельство того, что экзаменационная ситуация оказывает позитивное влияние на эмоциональное состояние студентов.

В ситуации экзамена у студентов более низкие показатели по шкале настроение - 4,2, чем у студентов на занятии - 5,5. Это может свидетельствовать о том, что в ситуации экзамена наблюдается тенденция к снижению настроения у студентов.

Таким образом, в ситуации экзамена в целом наблюдается снижение показателей самочувствия, настроения у студентов и незначительное повышение активности.

При сравнении результатов в экспериментальной и контрольной группах с помощью t-критерия Стьюдента были выявлены значимые отличия по следующим шкалам: общей интернальности; интернальности в области достижений; интернальности в области неудач; свободы выбора; враждебного настроения; расхождение между реальным и идеальным «Я».

В ходе анализа и интерпретации результатов исследования можно сделать следующие выводы:

1. В ситуации экзамена у студентов снижается уровень общей интернальности. В экспериментальной группе студенты в меньшей степени склонны брать на себя ответственность за происходящие события. Студенты во время экзамена в ситуации успеха склонны в большей степени приписывать свои достижения собственным усилиям и брать за них ответственность на себя. Однако, когда возникает ситуация неудачи, они в большей степени склонны перекладывать ответственность

за происходящее на других людей (например, преподавателя) или «судьбу».

2. В экспериментальной группе выше показатели по шкалам: враждебный настрой, расхождение между реальным и идеальным «Я», а по шкале свобода выбора показатели ниже, чем в контрольной группе. Это может говорить о том, что во время экзамена студенты чувствуют себя неуверенно, настороженно, отсюда у них в большей степени выражен враждебный настрой по отношению к окружающим, чем у студентов на занятии. Также им приходится все время контролировать себя, свои слова, соответствовать определенным стандартам поведения на экзамене, возможно, не согласующимся с привычным поведением, вероятно, поэтому, по шкале расхождение между реальным и идеальным «Я» показатели в экспериментальной группе выше, а по шкале свобода выбора ниже, чем в контрольной группе.

3. В целом в группе в ситуации экзамена самочувствие и настроение у студентов снижается, а активность незначительно возрастает, чем у студентов на занятии. Это может говорить о том, что во время экзамена напряжение, ощущение некоторого дискомфорта, возможно, даже страх снижают настроение, самочувствие студентов. Однако наблюдается незначительное повышение активности, которая необходима для достижения положительных результатов, для получения желаемой оценки.

Таким образом, экзаменационная ситуация оказывает значительное влияние на состояние личности студента.

СОЦИАЛЬНАЯ ОЦЕНКА РОЛИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ЗДОРОВЬЕ» В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОКАЗАНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ НАСЕЛЕНИЮ В Г. ЙОШКАР-ОЛЕ

Асеева М.М., Абдрахманова З.Р.

*Марийский государственный технический университет,
г. Йошкар-Ола*

Современное положение в сфере здравоохранения характеризуется рядом негативных тенденций, широко обсуждаемых в средствах массовой информации, когда зачастую пациенту проще вызвать скорую помощь или воспользоваться услугами круглосуточного стационара, чем попасть на прием к участковому врачу-терапевту, и лучше заплатить за качественное обследование и лечение, чем долгое время ожидать бесплатного. С 1 января 2006 года в России стартовал приоритетный национальный проект «Здоровье», основная цель которого

совершенствование процесса оказания медицинской помощи населению. Одним из факторов, определяющих эффективность реализации национального проекта «Здоровье», является общественное мнение граждан, пользующихся услугами медицинских учреждений.

Исследование проводилось в г. Йошкар-Оле. При проведении исследования использовался метод анкетного опроса. Всего было опрошено 150 человек, 20 из которых являются медицинскими работниками. В выборку было включено население в возрасте от 20 лет. Из них 74 % обращаются за медицинской помощью раз в полгода, 9% вынуждены посещать медицинские учреждения каждый месяц, и 17 % пользуются медицинской помощью один раз в год. В качестве изменений, которые произошли в сфере здравоохранения в связи с реализацией национального проекта «Здоровье» на территории г. Йошкар-Олы, опрошенные выделили следующие результаты: поставка нового дорогостоящего диагностического оборудования и обновление автотранспорта - 36% респондентов; проведение дополнительной диспансеризации населения - 62 % опрошенных; выплата надбавок к зарплате врачей и медсестер - 85% пациентов; улучшение состояния обслуживания пациентов - 13% респондентов. Эти результаты говорят о том, что большая часть населения не только проинформирована, но пользуется услугами, предоставленными в связи с реализацией данного проекта.

Идею проведения дополнительной диспансеризации поддерживает 49% респондентов, негативно настроены 12 %, и 36% опрошенных отметили как положительные, так и отрицательные моменты реализации. В частности, большинство пользующихся услугами медицинских учреждений (24%) остались недовольны вниманием со стороны медицинского персонала, а 29% опрошенных отметили неэффективный порядок приема к специалистам.

Введение родовых сертификатов предполагает повышение качества обслуживания в медицинских учреждениях - так считают лишь 39 % опрошенных. Важную роль данной программы в оснащении необходимым оборудованием перинатального центра, а также женских консультаций отметили 65% работников медицинских учреждений.

В качестве предложений по улучшению работы медицинских учреждений пациенты пожелали увеличить время приема у врача, снизить время ожидания в очереди к специалисту, ввести полное бесплатное обеспечение лекарственными средствами, а также осуществить оказание более внимательного и бережного отношения к пациентам со стороны всего медицинского персонала.

Несмотря на реализацию приоритетного национального проекта «Здоровье» функционирование системы здравоохранения не достигает желаемого результата. Улучшилась материально-техническая база учреждений системы здравоохранения. Но в то же время меры, проведенные в области кадровой политики, усугубили положение в сфере оказания помощи специалистами узкого профиля. Для уменьшения негативного воздействия различных направлений национального проекта «Здоровье» необходим постоянный мониторинг не только экономических показателей, но и общественного мнения и изучения экспертных оценок медицинского персонала.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ У ШКОЛЬНИКОВ С ВЫСОКИМ И НИЗКИМ УРОВНЯМИ ГАРМОНИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Сенькова С.А., Шишкина О.В.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Изучение взаимосвязи механизмов психологической защиты у подростков с различными уровнями гармонизации личности представляется важным и закономерным, поскольку это основные общепризнанные процессы, обеспечивающие в целом адаптацию к окружающей среде.

Психологическая защита определяется как нормальный механизм, направленный на предупреждение расстройств поведения не только в рамках конфликтов между сознанием и бессознательным, но и между разными эмоционально окрашенными установками.

Целью нашего исследования стало изучение психологических защитных механизмов у школьников с различным уровнем гармонизации личности.

Объектом исследования являлись психические защитные механизмы, а предметом исследования - особенности проявления психических защитных механизмов у школьников с различными уровнями гармоничности личности.

Гармоничность личности, которая определяется еще и степенью оптимальности соотношения силы своих базовых стремлений друг с другом и с уровнем их осуществления, жизненных ориентаций и внутренних и внешних возможностей их реализации в поведении («согласием с самим собой»), согласием с людьми, с окружающей Природой, характером преобладающего эмоционального тона и другими характеристиками. Гармоничный человек больше ориентируется на

достижение и сохранение оптимального процесса жизнедеятельности, а не на конкретные предметные результаты.

Общая гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что школьникам с различными уровнями гармоничности будут свойственны разные профили механизмов психологической защиты. И чем выше уровень гармоничности, тем выше используемые психические защитные механизмы.

В исследованиях приняли участие 25 школьников 8-го класса общеобразовательной школы № 14 города Йошкар-Олы Республики Марий Эл.

Практическая значимость работы обусловлена ее направленностью на научно-методическое обеспечение психологической службы образования. Изучение и развитие психологических защитных механизмов личности современного школьника представляет собой одно из направлений деятельности психологической службы системы образования. Полученные в результате проведенного исследования новые данные показывают пути совершенствования психолого-педагогической работы в школе.

В результате проведенного исследования мы выяснили, что для большинства наших испытуемых характерными механизмами психологической защиты являются подавление, рационализация и реактивные образования. Большинство восьмиклассников имеют высокий уровень гармоничности внутриличностных факторов осуществления жизненных предназначений и средний уровень гармоничности образа жизни.

Высокий уровень гармоничности внутриличностных факторов осуществления жизненных предназначений выявлен у 64% детей.

Средний уровень гармоничности выявлен у 16% учащихся.

У 20% восьмиклассников отмечается псевдовысокий уровень гармоничности. Кроме того, у 28% детей жизненное предназначение неосознанно в вербальном плане.

Данные исследования гармоничности образа жизни показывают, что у большинства восьмиклассников отмечается средний уровень гармоничности интересов к занятиям (84%) и гармоничности осуществления занятий (56%).

Высокий уровень гармоничности интересов к занятиям отмечен у 12%, высокий уровень гармоничности осуществления занятий - у 36% восьмиклассников.

При вычислении гармоничности образа жизни были получены следующие результаты. У большинства подростков средний уровень

гармоничности образа жизни (60%), высокий уровень отмечается у 36%, а низкий - у 4% учеников.

При высоком уровне гармоничности чаще других используются такие защитные психические механизмы, как реактивные образования (16%) и рационализация (12%).

Школьники со средним уровнем гармоничности чаще других используют подавление (12%), замещение (12%) и рационализацию (8%).

Для подростков с низким уровнем гармоничности характерным защитным механизмом является подавление (8%).

Таким образом, школьникам с различными уровнями гармоничности будут свойственны разные профили механизмов психологической защиты.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (1-4 КЛАССЫ)

Ганеева Н.А., Изумнова Г.В.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

В младшем школьном возрасте тревожные расстройства являются наиболее распространенными среди эмоциональных расстройств младшего школьного возраста. В связи с этим остро встает проблема своевременной диагностики уровня проявления тревожности и ее коррекции.

Объект нашего исследования - эмоциональная сфера личности младшего школьника.

Предмет исследования - тревожность детей младшего школьного возраста.

Цель - изучить уровень проявления тревожности младших школьников на разных этапах обучения.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что уровень проявления тревожности младших школьников меняется на протяжении периода обучения в начальной школе.

В ходе исследования был использован тест школьной тревожности Филлипса. Выборку составили учащиеся 1-4 классов. В исследовании приняли участие 87 человек.

Были получены следующие результаты исследования.

Фактор общей тревожности в школе характеризует общее эмоциональное состояние младших школьников, связанное с различными формами их включения в жизнь школы. В первом классе общая школьная тревожность находится на среднем уровне (1 класс - 7), она резко

увеличивается во втором классе (2 класс - 11,2). Затем показатель становится немного ниже (3 класс - 9,5; 4 класс - 9,3).

Показатель переживания социального стресса также имеет свои изменения, которые при этом отличаются от изменений предыдущего. В частности, мы можем отметить повышение данного показателя во втором и третьем классах (2 класс - 4,1; 3 класс - 4,01) и снижение уровня к четвертому классу (4 класс - 3,5). Данный фактор характеризует эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками).

Фактор фрустрации потребности в достижении успеха постепенно становится выше, достигая своего максимума в третьем классе (1 класс - 5; 2 класс - 6,6; 3 класс - 6,9) и вновь немного снижаясь к четвертому классу (4 класс - 6,7). Данный фактор характеризуется неблагоприятным психическим фоном, не позволяющим ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата.

Страх самовыражения (негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей) минимален в первом классе (1 класс - 2,5), постепенно растет во втором и третьем классе (2 класс - 2,9; 3 класс - 3) и достигает своего максимума в четвертом классе (4 класс - 3,4).

Страх ситуации проверки знаний (негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений и возможностей) повышается ко второму классу (1 класс - 2,9; 2 класс - 3,8), затем в третьем классе немного снижается (3 класс - 3,4) и вновь повышается в четвертом классе (4 класс - 3,7).

Такой показатель школьной тревожности, как страх несоответствовать ожиданиям окружающих (ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок), имеет низкие показатели (1 класс - 1; 2 класс - 1,4; 3 класс - 1,3; 4 класс - 1,5), что говорит о слабой выраженности данного фактора школьной тревожности.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу так же как предыдущий показатель имеет низкие стабильные показатели во всех четырех классах (1 класс - 1,7; 2 класс - 2; 3 класс - 1,5 и 4 класс - 1,6), что говорит об особенностях психофизиологической организации, которые способствуют приспособляемости ребенка к стрессогенным ситуациям и повышают вероятность адекватного и конструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Такой фактор, как проблемы и страхи в отношениях с учителями,

довольно стабилен в первом, втором и третьем классах (1 класс - 2,9; 2 класс - 3,1; 3 класс - 3,5) и резко повышается в четвертом классе (4 класс - 5,8), что говорит об общем негативном эмоциональном фоне отношений со взрослыми в школе у учащихся четвертого класса, который может снижать успешность обучения младших школьников.

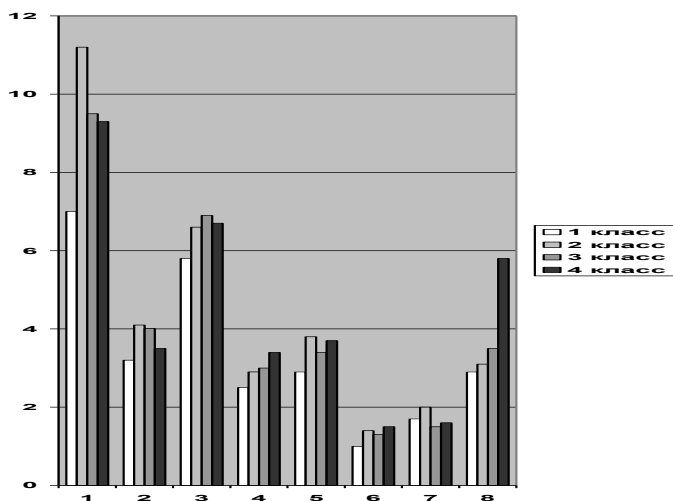


Рисунок 1 – Результаты исследования особенностей проявления школьной тревожности младших школьников с помощью теста Филлипса, где

- 1 – общая тревожность в школе;
- 2 – переживания социального стресса;
- 3 – фрустрация потребности в достижении успеха;
- 4 – страх самовыражения;
- 5 – страх ситуации проверки знаний;
- 6 – страх несоответствовать ожиданиям окружающих;
- 7 – низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;
- 8 – проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Таким образом, изучение факторов проявления школьной тревожности по методике Филлипса показало:

- у учащихся первого класса уровень школьной тревожности находится на среднем уровне (в пределах нормы), так же немного повышен уровень фрустрации потребности в достижении успеха. С психологической точки зрения это может быть объяснено тем, что при поступлении в первый класс дети проходят период адаптации к обучению в школе. В первом классе не ставят оценок, поэтому нет полного чувства

ответственности за результаты обучения. Также в этот период происходит адаптация первоклассников в коллективе.

- во втором классе наблюдается резкое повышение уровня общей школьной тревожности, а также незначительное повышение по факторам переживание социального стресса и фрустрация потребности в достижении успеха. Мы можем интерпретировать это следующим образом: у второклассников появляется чувство ответственности за результаты обучения (начинают выставляться оценки), повышаются требования со стороны учителей и родителей.

- в третьем и четвертом классах появляется стабильность в проявлении тревожности: наблюдаются примерно одинаковые показатели по всем факторам, кроме фактора проблемы и страхи в отношениях с учителями. В четвертом классе по данному фактору, по сравнению с первым, вторым и третьим классами, показатели резко возрастают. Это говорит об общем негативном эмоциональном фоне отношений со взрослыми в школе, снижающем успешность обучения ребенка.

Статистически значимые различия в выраженности показателей по методике исследования школьной тревожности обнаружены только лишь между первым и вторым классом по фактору общей тревожности в школе.

Полученные данные позволяют психологической службе школы, учителю проводить соответствующую коррекционно- развивающую работу с младшими школьниками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. - СПб.: Питер, 2007. - 192 с.
2. Ратанова Т.А. Связь школьной тревожности с когнитивными особенностями младших школьников / Т.А. Ратанова, Э.В. Лихачева // Психологический журнал. - 2009. - Т. 30. - №3. - С. 39-51.
3. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. Кн.1. Система работы психолога с детьми разного возраста / Е.И. Рогов. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. - 384 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ, ЛОКУС КОНТРОЛЯ И УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ У МУЖЧИН

Беломестнова А.Ю., Шишкина О.В.
*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Самооценка - неперенный спутник нашего «Я». Она проявляется не столько в том, что человек думает или говорит о себе, сколько в его отношении к достижениям других. С помощью самооценки происходит регуляция поведения личности. Поэтому отношение человека к самому себе является одним из фундаментальных свойств его личности.

Целью исследования являлось изучение взаимосвязи самооценки, локуса контроля и уровня притязаний у мужчин, объектом исследования были особенности личности мужчин.

Мы предположили, что у мужчин существует взаимосвязь оптимальной самооценки с согласованностью образов реального и идеального «Я» с реальным уровнем притязаний.

В исследовании приняли участие десять мужчин - сотрудников аэропорта г. Йошкар-Олы. Для исследования уровня самооценки применялась методика самооценки личности по Будасси [1] и тест «Самооценка» Столяренко Л.Д. [2].

По методике Будасси у шести человек (60%) отмечается адекватный уровень самооценки, что говорит о согласованности у них образов реального и идеального «Я». Завышенную самооценку имеют 4 человека (40%), что говорит о рассогласовании между их реальным и идеальным «Я».

В результате исследования можно сделать вывод, что сложившаяся у человека самооценка может быть адекватной, когда человек правильно, объективно оценивает себя, либо неадекватно завышенной или неадекватно заниженной. Это, в свою очередь, будет влиять на уровень притязаний личности, который характеризует степень трудности тех целей, к которым стремится человек и достижение которых представляется человеку привлекательным и возможным.

По методике «Самооценка» средний уровень самооценки отмечается у 5 человек (50%). У двоих выявлена заниженная самооценка (20%) и у троих - завышенная (30%).

У троих человек (30%) по двум методикам выявлен средний уровень самооценки или адекватная самооценка. Адекватная самооценка является итогом постоянного поиска реальной меры, то есть без слишком большой переоценки, но и без излишней критичности к своему общению, поведению, деятельности, переживаниям. Такая самооценка является наилучшей для конкретных условий и ситуаций. У двоих человек (20%) выявлен завышенный уровень самооценки, человек доволен собой, ценит и уважает себя. У двоих человек (20%) отмечен уровень самооценки «чуть ниже среднего», то есть ниже реальных возможностей личности. Это приводит к неуверенности в себе, робости и отсутствию

дерзаний, невозможности реализовать свои способности. Такие люди не ставят перед собой труднодостижимых целей, ограничиваются решением обыденных задач, слишком критичны к себе.

Результаты исследования самооценки по двум методикам совпали не у всех испытуемых. Это говорит о том, что в разных ситуациях они могут адекватно и не совсем адекватно оценивать свои возможности.

Таким образом, оптимальным уровнем самооценки обладают 8 испытуемых (80%), также у них отмечается согласованность образов реального и идеального «Я». У двоих испытуемых (20%) по одной из методик отмечена заниженная самооценка.

В поведении уровень притязаний проявляется в отборе лишь трудных или слишком легких целей, в повышенной тревожности, неуверенности в своих силах, тенденции избегать соревнования, некритичности в оценке достигнутого, ошибочности прогноза.

Средний уровень притязаний по методике Гербачевского [3] выявлен у шести испытуемых (60%). Высокий уровень притязаний отмечен у троих человек (30%). Низкий уровень притязаний отмечен у одного испытуемого (10%).

Локус контроля представляет собой склонность человека приписывать ответственность за происходящие в жизни события и результаты своей деятельности внешним силам или собственным возможностям.

По методике Бажина [1] 4 человека (40%) являются экстерналами. Для них характерно внешне направленное защитное поведение, 5 человек являются интерналами (50%), имеющими средний уровень интернальности, 1 человек (10%) имеет высокий уровень интернальности. По методике Дж. Роттера [1], интерналами являются 5 человек (50%), экстерналами - 5 человек (50%).

Совпадение результатов локус контроля по двум методикам отмечается у пяти человек (50%), чистыми интерналами среднего уровня являются 2 человека (20%), интерналом высокого уровня является 1 человек (10%). Чистыми экстерналами являются только два человека (20%). У пяти остальных человек (50%) выявлены разные результаты, это говорит о том, что в разных ситуациях они могут вести себя и как экстерналы, и как интерналы.

Интернальность является социальной ценностью, так как интерналы чувствуют, что в большей степени влияют на события жизни, чем экстерналы.

Итак, мы видим, что у большинства мужчин, принявших участие в исследовании, выявлен средний уровень интернальности, оптимальный уровень самооценки с согласованностью образов реального и идеального

«Я», а также присутствует средний, реалистичный уровень притязаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. Пособие / под ред. Д.Я. Райгородского. - Самара, 1998. - 370 с.
2. Столяренко Л.Д. Основы психологии: практикум / Л.Д. Столяренко. - Ростов н/Д, 2003. - 456 с.
3. Ахмедов Т.И. Лучшие психологические тесты / Т.И. Ахмедов. - М., 2009. - 606 с.

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Горяева С.А.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Особенности развития современного общества, в сравнении с социальной жизнью предшествующих десятилетий, выявляют ряд специфических проблем, так или иначе касающихся психологии семейных отношений. Всеобщая либерализация и рационализация межличностных отношений, с одной стороны, позволяют человеку быть максимально независимым в решении индивидуальных проблем. Это существенно отражается на структуре и функциях сегодняшней семьи. С другой стороны, резко повышаются требования к личностным качествам, так как профессиональная самореализация современного человека непосредственно связана с наличием у него необходимых личностных качеств, которые, как правило, закладываются в детстве под влиянием семьи. Изменение в структуре семьи (имеется в виду превращение полной семьи в неполную) происходило в истории человеческих взаимоотношений довольно часто, но оно носило частный вынужденный характер и осуждалось как обществом, так и государством [4, с. 12]. Сегодня данный процесс уже не осуждается так категорично, как раньше, поэтому и наблюдается его рост, вызванный как сексуальной революцией, так и экономическими причинами. Рост количества неполных семей, несомненно, вызывает появление новых социальных установок в различных группах населения, а также создает условия для возникновения противоречий между этими группами.

В результате отношение к ребенку из неполной семьи довольно часто имеет субъективный, разнополюсный характер. Дети из неполных семей воспринимаются либо как "ущербные", не получившие должного воспитания, либо как обычные, не требующие специального подхода, дети. В первом случае за ребенком из неполной семьи в детском саду, а

затем и в школе взрослыми закрепляется образ неполноценного человека, который в дальнейшем, переходя во взрослую жизнь, сильно мешает человеку, вызывая чувство неполноценности в различных, особенно значимых ситуациях. Во втором случае ребенка из неполной семьи приравнивают к обычным детям, не уделяя должного внимания взаимоотношениям с ним. Испытывая дефицит внимания со стороны взрослых как в семье, так и в школе, ребенок начинает использовать различные способы привлечения этого внимания, что в дальнейшем часто приводит к социально опасному поведению [2]. В настоящее время нет достоверных данных, указывающих на связь между структурой семьи и состоянием физического и психического здоровья воспитываемых в ней детей. Анализируя статистические показатели разводов, а также случаи преждевременной смерти людей в возрасте от 20 до 40 лет, отечественный педагог-психолог Т.А. Куликова приводит данные, согласно которым ежегодно в России более полумиллиона детей в возрасте до 18 лет остаются без одного родителя. Кроме того, автор отмечает значительный рост материнских семей, возраст матерей в которых не превышает 15-16 лет. Существенный рост количества неполных семей отмечается не только в городских условиях, как это было несколько лет назад, но и в сельской местности, которая считалась более консервативной в вопросах семейных взаимоотношений [1, с. 9-12].

Становление эмоционально-волевой сферы, с которой тесно связано формирование личности, - сложный и длительный процесс, характеризующий психическое развитие. Оно протекает под непосредственным воздействием со стороны окружающих, в первую очередь взрослых, воспитывающих ребенка. Без знания особенностей эмоциональной сферы детей трудно верно реагировать на их поступки, выбирать соответствующие порицание или поощрение, целенаправленно руководить воспитанием. Многочисленные данные, полученные исследователями за последние полвека, свидетельствуют о том, что воспитание ребенка в неполной семье оказывает негативное влияние на становление его личности. У детей из неполных семей часто возникает целый набор трудностей психологического характера. Дети из неполных семей имеют менее благополучную картину эмоционально-личностной сферы в сравнении с их сверстниками из полных семей.

Проблема исследования эмоционального развития детей, а именно уровня тревожности детей из неполных семей, является недостаточно проработанной, почти полное отсутствие доступной методической литературы у специалистов, занимающихся проблемами неполных семей, позволяет рассматривать данный вопрос как наиболее актуальный в

системе психологии семейных отношений.

Все вышесказанное дает возможность предположить, что тревожность детей из неполных семей несколько выше по сравнению с их сверстниками из полных семей.

Негативное влияние неполной семьи на ребенка (а впоследствии и на жизнь взрослого человека) поддается коррекции с помощью психотерапии и психологического консультирования, тренингов, специально организованных занятий, тесного сотрудничества учителей, родителей, психологов. Правильно подобранные специально организованные коррекционные занятия (игры, тренинговые упражнения, рефлексия) способствуют снижению тревожности детей младшего школьного возраста из неполных семей.

Коррекционную работу с тревожными детьми целесообразно проводить в трёх основных направлениях: по повышению самооценки ребёнка; по обучению ребёнка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения; по отработке навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребёнка [3].

В рамках практического изучения вопроса коррекции тревожности детей младшего школьного возраста было организовано экспериментальное исследование, в котором принимали участие младшие школьники МОУ «Оршанская СОШ» Оршанского района Республики Марий Эл в количестве 60 человек, учащиеся 2-4 классов, в контрольную группу вошли 30 учащихся (18 девочек и 12 мальчиков) из неполных семей, в экспериментальную группу 30 учащихся (19 девочек и 11 мальчиков). Формирующая работа проведена в экспериментальной группе.

Для диагностики уровня тревожности младших школьников использовались методики: «Уровень тревожности» Кондаша; «Шкала оценки уровня ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина. Методики экспериментатором проводились индивидуально с каждым испытуемым.

При анализе полученных данных выявлено, что уровень тревожности у испытуемых из неполных семей значительно превышает уровень тревожности детей из полных семей. С целью снижения уровня тревожности младших школьников из неполных семей была разработана программа коррекционной работы. Занятия, направленные на коррекцию тревожности, проводились в течение 5 недель по 2 занятия в неделю, во внеурочное время.

Тренинги проводились поэтапно. Таким образом, нами были получены сведения для научного изучения результатов и анализа

исследования. Чтобы определить, различаются ли группы испытуемых после эксперимента, был использован метод Стьюдента для независимых выборок. Независимые выборки получаются при исследовании двух разных групп испытуемых. Была проведена формирующая работа.

Результаты второго среза ниже результатов первого среза, что подтверждает эффективность проведенной формирующей работы, а именно понижение уровня развития тревожности испытуемых экспериментальной группы. По результатам контрольного исследования доказана эффективность проведенной формирующей работы, а именно понижение уровня развития тревожности испытуемых из неполных семей.

Таким образом, специально организованные коррекционные занятия, игры, упражнения, тренинги способствуют снижению уровня тревожности у младших школьников. Для реализации этих конкретных задач предлагаем рекомендации классным руководителям, родителям, психологам с целью оказания психологической помощи и поддержки тревожных учащихся младших классов из неполных семей и общей профилактики школьной тревожности в начальных классах.

Проведенный теоретический анализ проблем тревожности показал, что повышенная тревожность младших школьников детерминирована факторами неблагоприятного семейного воспитания. В целом можно говорить о том, что тревожность в младшем школьном возрасте является большей частью производной широкого круга семейных нарушений.

Система воспитания в неполных семьях во многом предопределяется личностными качествами оставшегося родителя. Нормальное развитие ребенка в неполной семье возможно только в условиях полного взаимопонимания и уважения интересов всех ее членов. Становление личности ребенка в неполной семье имеет ряд специфических этапов, отличающихся от этапов личностного становления детей в полных семьях.

Таким образом, детская тревожность - явление разрушительное и пагубное не только для нервной системы ребенка, для его успехов в обучении, но и для его организма, для его личности в целом. Профилактика и избавление от тревожности - забота о психологическом, соматическом и нравственном здоровье наших детей. Здоровье и благополучие наших детей сегодня - залог благополучия завтра!

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ

Гончарова О.Ю., Калмыкова О.В.

Любые человеческие отношения основаны на эмоциях, которые остаются одной из самых загадочных областей психологи.

Эмоции - особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами. Они выполняют функцию регулирования активности субъекта путем отражения значимости внешних и внутренних ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. У человека эмоции порождают переживания, чувства удовольствия, неудовольствия, страха, радости и т.д., которые играют роль ориентирующих субъективных сигналов. Простейшие эмоциональные процессы выражаются в органических, двигательных и секреторных изменениях и принадлежат к числу врожденных реакций. Однако в ходе развития эмоции утрачивают свою прямую инстинктивную основу, приобретают сложнообусловленный характер, дифференцируются и образуют многообразные виды высших эмоциональных процессов - социальных, интеллектуальных и эстетических, которые составляют главное содержание эмоциональной жизни человека.

Эмоциональные состояния формируют настроение, окрашивающее длительное время психические процессы, определяющее нравственность субъекта и его отношение к происходящим явлениям, событиям, людям. Некоторые чувства, эмоциональные состояния становятся ведущими, доминирующими в структуре личности и в силу этого могут серьёзно влиять на формирование характера. В повседневной жизни эмоции и чувства своевременно сигнализируют человеку о воздействующей на него окружающей среде, свидетельствуют о происходящих в его организме процессах, изменениях.

У человека главная функция эмоций состоит в том, что благодаря эмоциям мы лучше понимаем друг друга, можем, не пользуясь речью, судить о состояниях друг друга и лучше настраиваться на совместную деятельность и общение.

Взаимодействие человека и группы имеет большое значение в любой возрастной период, но особую силу оно приобретает в подростковом возрасте, когда происходит становление личности и авторитет взрослого (учителя, родителя) замещается авторитетом группы. Для становления личности подростка необходимо, чтобы две противоположные тенденции - социализация и индивидуализация - равноценно участвовали в данном процессе, поскольку только в единстве эти стремления являются

системообразующими факторами личностного развития.

Подростковый возраст - это самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Вместе с тем это самый ответственный период, поскольку здесь складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношения к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию, - это самопознание, самовыражение и самоутверждение.

Те сдвиги, которые происходят в ходе развития подростка, приводят к тому, что в эмоциональной жизни подростка начинается новый этап по сравнению с эмоциональной жизнью младшего школьника. Эмоции становятся более сильными и глубокими по отношению к предыдущему возрастному периоду.

Изменяется эмоциональное самочувствие подростка. Это относится к его общему эмоциональному тону и к смене настроений и душевных состояний. Возникают новые социальные связи, новое отношение ко многим явлениям общественной жизни, к поведению людей. На основе этих новых отношений возникают и закрепляются новые виды переживаний, рождается эмоциональное отношение к тому, что ранее было безразлично ребенку.

Серьезное место в эмоциональной жизни подростка занимает также его тяга к общению со сверстниками и все связанные с этим переживания. У старшего подростка могут значительное место в его эмоциональной жизни занимать переживания, связанные с его влюбленностью. И наконец, нельзя не отметить его чувств и устремлений социального характера: сделать добро людям, помочь человеку в беде.

Некоторые особенности эмоциональных реакций переходного периода коренятся в гормональных и физиологических процессах. Физиологи объясняют подростковую психическую неуравновешенность и характерные для нее резкие смены настроения, переходы от экзальтации к депрессии и от депрессии к экзальтации с нарастанием в пубертатном возрасте общего возбуждения и ослаблением всех видов условного торможения.

Однако эмоциональные реакции и поведение подростков, не говоря уже о юношах, не могут быть объяснены лишь сдвигами гормонального порядка. Они зависят также от социальных факторов и условий воспитания, причем индивидуально-типологические различия сплошь и

рядом превалируют над возрастными.

В этом возрасте в эмоциональной сфере происходят существенные сдвиги, которые определяются стремлением детей выглядеть взрослыми, занять определенное место в жизни, желанием самоутвердиться в глазах окружающих и в первую очередь сверстников. Задача эта не из легких, поэтому, когда возникают сложности и противоречия в достижении цели, подростки остро переживают. Зато даже небольшие успехи окрыляют их. Мелкую опеку, излишний контроль, назойливую заботливость и стремление взрослых оказывать влияние подростки отвергают и сопротивляются им. Большинство конфликтов в воспитании подростка возникают именно на этой почве. Одним словом, самоутверждение и самовыражение и связанные с ними чувства являются главными в эмоциональной сфере личности подростка.

Многие исследователи психологии (У. Бронфенбреннер, Н.Е. Гронланд, Я.Л. Коломинский, С.А. Котик, Х. Лийметс, Р. Манн, В.С. Мерлин, Дж. Морено, Н.Н. Обозов, Л.С. Славина) так или иначе сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для подростков общение со сверстниками.

Общение для подростка - это специфический вид эмоционального контакта, который дает подростку желаемое ощущение эмоционального благополучия. По словам Т.В. Драгуновой: «Общение с близким товарищем выделяется в совершенно особую деятельность подростка. Она существует как самостоятельная деятельность, которая может быть названа деятельностью общения. Предметом этой деятельности является другой человек - товарищ-сверстник. Эта деятельность существует, с одной стороны, в виде поступков подростков по отношению друг к другу, с другой - в форме размышлений о поступках товарища и взаимоотношениях с ним» [1].

В число наиболее значимых для подростков областей проблемных переживаний входят отношения с родителями. Переживания, связанные с собственной персоной и противоположным полом, обычно уступают по значимости отмеченным выше жизненным сферам. Кроме этого, как показали исследования (А.И. Подольский, О.А. Идобаева) [3], на первом месте у большинства подростков источником переживаний является жизненная сфера «будущего». Что ожидает их дальше, как сложится последующая жизнь, удастся ли осуществить свои планы и воплотить мечты. Причем больше переживаний, связанных с будущим, отмечается у тех подростков, у которых выше общая тревожность, и у тех, кто более интеллектуально развит.

Подводя итоги, необходимо отметить, что помимо усиления эмоций и

чувств и даже в противовес им, в подростковом возрасте развиваются способности к их саморегуляции. Подросток, более способный к интенсивным и разнообразным эмоциям, становится также более способным к их торможению волевым усилием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Драгунова Т.В. Подросток / Т.В. Драгунова. - М., 1986.
2. Лафренё П. Эмоциональное развитие детей и подростков / П. Лафренё. - СПб., 2004.
3. Подольский А.И. Диагностика подростковой депрессивности / А.И. Подольский. - СПб.: Питер, 2004.

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Осокина О.Н.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Проблема тревожности занимает особое место в современном научном знании. С одной стороны, это «центральная проблема современной цивилизации» (Р. Мэй, Э. Эриксон), важнейшая характеристика нашего времени: ей придается значение основного «жизненного чувства современности» (Ф.Т. Готвалд, В. Ховланд). С другой, это психическое состояние, вызываемое специальными условиями эксперимента или ситуации (соревновательная, экзаменационная тревожность). Тревожность рассматривается также как «осевой симптом» невроза.

Поэтому данной проблеме посвящено очень большое количество исследований, причем не только в психологии и психиатрии, но и в биохимии, физиологии, философии, социологии.

Однако все это в большей степени относится к зарубежной науке. В современной отечественной литературе исследований по проблемам тревожности не так много, и они носят достаточно фрагментарный характер. В первую очередь, по мнению А.Н. Прихожан, это обусловлено не только известными социальными причинами, но и тем влиянием, которое оказали на развитие зарубежной общественной и научной мысли такие направления, как психоанализ, экзистенциальная философия, психология и психиатрия.

И все же, несмотря на значительное количество работ, указания на неразработанность и неопределенность проблемы, многозначность и неясность самого термина «тревожность» занимают значительное место

при ее обсуждении.

В современной психологии тревожность принято рассматривать как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности. То, что тревога, наряду со страхом и надеждой, - особая, предвосхищающая эмоция, обеспечивает ее особое положение среди других эмоциональных явлений.

Исследователи различают тревожность как эмоциональное состояние (ситуативная тревога) и как устойчивую черту, индивидуальную психологическую особенность, проявляющуюся в склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги (Ю.Л. Ханин, Р. Кэттел и И. Шеир, И.Г. Сарасон, Ч. Спилбергер).

В русском языке это обычно фиксируется соответственно в терминах «тревога» и «тревожность», причем последнее используется и для обозначения явления в целом.

Кроме того, состояние тревоги изучается как процесс, т.е. анализируются этапы его возникновения, возбуждения соответствующих проявлений вегетативной нервной системы, развития, закономерной смены состояний по мере нарастания тревоги и ее разрядки. При этом существенное значение придается восприятию и интерпретации индивидом качества физиологического возбуждения, что было впервые сформулировано еще З. Фрейдом и продолжено в работах Ф.Б. Березина, Р. Лазаруса и Дж. Аверилла, А. Кастанеды и др.

На психологическом уровне тревожность, отмечает К. Изард, ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение и другие.

На физиологическом уровне реакции тревожности проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску.

Среди разновидностей тревожности исследователи (В.Н. Астапов, Н.Д. Левитов) выделяют такие ее разновидности, как:

- устойчивая тревожность в какой-либо сфере (тестовая, межличностная, экологическая и др.) - ее принято обозначать как специфическую, частную, парциальную;
- общая, генерализованная тревожность, свободно меняющая объекты в зависимости от изменения их значимости для человека. В этих

случаях частная тревожность является лишь формой выражения общей.

Значительная часть исследований посвящена установлению коррелятивных зависимостей между тревожностью и личностными интеллектуальными особенностями, некоторыми особенностями восприятия (в частности, восприятия временных интервалов – Ю.М. Забродин и др., И.А. Мусина), а также полом, национальностью и расой детей, параметрами социальной, школьной среды и т.д.

Современные представления о влиянии тревожности на развитие личности базируются в основном на данных клинических исследований, в том числе и полученных на материале пограничных расстройств. Кроме того, таким образом интерпретируются установленные в эмпирических исследованиях связи между тревожностью и другими личностными образованиями: например, тревожностью и уровнем притязаний (Дж. Атkinson, Я. Рейковский), тревожностью и типами акцентуаций (Л.Н. Захарова и др.). Естественно, столь же распространена и прямо противоположная интерпретация получаемых связей, когда тревожность рассматривается как производная от этих образований.

Немало исследований посвящено роли тревожности в возникновении неврозов и психосоматических расстройств, в том числе и у детей (Ю.А. Александровский, В.А. Ананьев, Н.Д. Былкина, Ж.Ф. Мампория, Л.С. Панин, В.П. Соколов, В.Д. Тополянский, М.В. Струковская).

По справедливому замечанию А.Н. Прихожан, значительные проблемы связаны с соотношением понятий тревожность (тревога) и страх. Сегодня наиболее распространена точка зрения, рассматривающая страх как реакцию на конкретную, определенную, реальную опасность, а тревожность – как переживание неопределенной, смутной, безобъектной угрозы преимущественно воображаемого характера. Согласно другой позиции, страх испытывается при угрозе «витальной», когда что-то угрожает целостности или существованию человека как живого существа, человеческому организму, а тревожность – при угрозе социальной, личностной. Опасность в этом случае грозит ценностям человека, потребностям Я, его представлению о себе, отношениям с другими людьми, положению в обществе.

Таким образом, проблема тревожности занимает особое место в современном научном знании: ей придается значение основного «жизненного чувства современности», в то же время она рассматривается как «осевой симптом» невроза. Тревожность в современной психологии принято рассматривать как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астапов В.Н. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В.Н. Астапов // Психологический журнал. - 1992. - Т. 13. - № 5. - С. 12-21
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; [под ред. Д.И. Фельдштейна]. - М.: Ин-т практической психологии, 1995. - 352 с.
3. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. - М.: Наука, 1976. - 309 с.

МОТИВАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ КОНФОРМНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Веденькина Н.Г.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Одной из современных задач отечественной педагогики и психологии является нахождение путей развития учащихся как независимых личностей, способных самостоятельно решать возникающие проблемы. Только свободный субъект обладает возможностями для творчества и развития не только самой личности, но и общества в целом. А общество, состоящее из творческих и развитых личностей, не может не привлекать. С другой стороны, необходимым условием существования общества в целом и составляющих его социальных групп является взаимосогласование интересов личности и группы. Одним из важнейших механизмов такого взаимосогласования являются процессы социального влияния группы на поведение и установки индивида.

Как известно, одной из самых желанных целей воспитания является интериоризация общественных предписаний, когда, по утверждению Э. Фромма, индивид «хочет делать то, что он должен делать». Таким образом, ценными оказываются и независимость взрослеющего юноши, и его «покорность» общественной необходимости. Разрешение этой дилеммы возможно только благодаря анализу внутренних причин, мотивации субъекта, побуждающей его согласовывать свое поведение и установки в соответствии с социальным влиянием группы. Только изучение природы внутренних побуждений к конформизму способно дать ответ на вопрос, какова функция и значение конформизма.

Несмотря на то, что изучению проблемы конформизма посвящено немало исследований, большая их часть была проведена в парадигме классической (американской) социальной психологии, что подразумевает взгляд на поведение человека через «призму» социальных условий, его определяющих. В связи с этим наиболее подробно были изучены

ситуативные факторы конформизма и в несколько меньшей степени личностные.

Исследования конформизма, выполненные в отечественной традиции (И.А. Оботурова, А.В. Петровский, В.Г. Самарин, Ф.В. Сафин, А.П. Сопиков, А.А. Туровская, В.Э. Чудновский), направлены на решение методологических проблем: интерпретации самого понятия, нахождения альтернатив феномену конформизма, соотношения конформизма с устойчивостью личности, внушаемостью, коллективистическим самоопределением; экологической валидности процедур его измерения, оценки экстенсивности и интенсивности конформизма и ряд других. Вместе с тем до сих пор не существует развернутой мотивационной концепции конформного поведения, на системном уровне описывающей мотивацию различных видов конформизма.

Рассмотрение проблемы мотивационной основы конформного поведения достаточно актуально по отношению к старшему школьному возрасту. Это вызвано следующими обстоятельствами. Во-первых, изучение конформного поведения старшеклассников требует особого внимания, поскольку, по результатам исследований, данный возраст является одним из наиболее критических для возникновения конформизма. Во-вторых, именно в этом возрасте наиболее остро встает проблема разрешения дилеммы «независимость-покорность»: пора «бури и натиска» порождает проблему соответствия поведения юношей общественным нормам; вместе с тем, старшеклассник должен быть готов к самостоятельной жизни, сам делать моральный выбор и решать учебные и жизненные задачи. В-третьих, у большинства юношей завершается формирование мотивационной сферы, что делает возможным проведение более полноценного анализа мотивации конформного поведения. В-четвертых, уровень развития личности старшеклассника дает возможность широкого применения методического инструментария, позволяющего достаточно глубоко изучить как выраженность и устойчивость конформного поведения, так и ключевые особенности мотивационной сферы.

Для изучения мотивационных факторов конформного поведения учащихся старших классов было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие старшие школьники МОУ «Пектубаевская средняя общеобразовательная школа» п. Пектубаево Республики Марий Эл. При проведении эмпирического исследования в учет не брались ситуация низкой значимости класса для старшеклассников (для диагностируемых школьников значимость классного коллектива была достаточно высокой); значимость решаемой проблемы для

старшеклассников; а также не учитывался информационный тип конформного поведения (в учет брался только нормативный тип). Кроме того, исследование конформности школьников проводилось в соотношении к классному коллективу, поведение старших школьников в неформальной группе в учет не бралось.

Для диагностики были отобраны методика «Q-сортировка» В. Стефансона, методика выявления склонности к конформному поведению (модифицированный вариант методики А.Н. Орел), тест-опросник для измерения мотивации достижения успехов (модификация теста-опросника А. Мехрабиана) и опросник «Мотивация аффилиации» М.Ш. Магомед-Эминова (модификация теста А. Мехрабиана для изучения мотива аффилиации).

Полученные результаты исследования подтвердили теоретические положения исследовательской литературы о свойственности конформного поведения для старших школьников, хотя и в меньшей степени по сравнению с подростками. В диагностируемой группе старшеклассников были выявлены как школьники с ярко выраженными признаками конформных установок в поведении (35,2%), что характеризует их как людей, склонных следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения в группе, так и школьники с прямо противоположными тенденциями в поведении - с признаками неконформных установок (57,4%). Для школьников с независимым поведением характерен более высокий уровень развития мотивации достижения успеха (57,9%) по сравнению со своими сверстниками с конформным поведением (21,1%). В свою очередь для старшеклассников с конформным поведением более характерна мотивация избегания неудачи (63,2%) и более развит мотив «стремление к принятию группой» (57,9%).

Достоверность и значимость полученной разницы в мотивации старших школьников с конформным и неконформным поведением подтверждена методом математической статистики с помощью критерия U Манна-Уитни.

Таким образом, результаты эмпирического исследования старших школьников МОУ «Пектубаевская средняя общеобразовательная школа» п. Пектубаево Республики Марий Эл позволили нам сделать вывод о мотивационных факторах конформного поведения старших школьников: факторами нормативного конформного поведения старшеклассников в условиях высокой (положительной) значимости класса выступают мотивы аффилиации и достижения, при этом у старших школьников с высоким уровнем развития общего мотива аффилиации и низким уровнем мотива достижения конформизм наблюдается чаще, чем у

старшеклассников с высоким уровнем индивидуального мотива достижения успеха.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЭКСПРЕССИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ

Отмахова Е.Ю., Шишкина О.В.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Неоднозначность понимания понятия «эмоциональная сфера» в психологии усложняет выделение профессионально значимых качеств студентов, характеризующих данный феномен, что является серьезным пробелом в психологии труда будущего специалиста, сдерживающим разработку мер по повышению его профессионального мастерства, психического здоровья, а также поддержанию его работоспособности.

Таким образом, это обусловило выбор темы исследования: «Исследование эмоциональной экспрессии и эмоциональной устойчивости у студентов». Целью нашего исследования является изучение эмоциональной сферы личности студентов, объектом исследования - эмоциональная сфера личности студентов, предметом исследования - эмоциональная экспрессия и эмоциональная устойчивость у студентов.

Мы предположили, что процесс формирования эмоциональной сферы студента строится с учетом взаимозависимости эмоциональной экспрессии и эмоциональной устойчивости. Исследование проводилось на базе факультета начальных классов Марийского государственного университета. В исследовании приняли участие 20 студентов 3-го курса, из них юношей - 5 человек, девушек - 15 человек.

Испытуемым предлагались следующие методики [1]: методика «Определение эмоциональности» (В.В. Суворова); вопросник по эмоциональной экспрессии (ВЭЭ) (Л.Е. Богина); методика «Прогноз» (Ю.А. Баранов).

По результатам исследования по методике В.В. Суворова можно сказать следующее: высокий уровень экспрессии показали 7 человек (35%); средний уровень экспрессии эмоциональности показали 9 человек (45%); остальные студенты показали низкий уровень экспрессии - 4 человека (20%).

По результатам исследования по методике Л.Е. Богиной можно сказать следующее: высокий уровень эмоциональности показали 7 человек (35%); средний уровень эмоциональности показали 9 человек

(45%); остальные студенты показали низкий уровень эмоциональности 4 человека (20%).

По результатам исследования по методике «Прогноз» можно сказать следующее: низкий уровень нервно-психической устойчивости показали 7 человек (35%); средний уровень нервно-психической устойчивости показали 9 человек (45%); высокий уровень нервно-психической устойчивости показали 4 студента (20%).

После проведенных исследований нами определена зависимость эмоциональной экспрессии и эмоциональной устойчивости у студентов: у 9 человек уровень экспрессии совпадает с уровнем эмоциональности и с уровнем нервно-психической устойчивости; 4 человека показали низкий уровень эмоциональной экспрессии и эмоциональности, но высокий уровень нервно-психической устойчивости; 7 человек показали высокий уровень экспрессии и эмоциональности, но низкий уровень нервно-психической устойчивости.

Таким образом, проведенное исследование показало взаимозависимость эмоциональной экспрессии, эмоциональности и эмоциональной устойчивости. Студенты, имеющие высокий уровень экспрессии, показали, что уровень эмоциональности у них тоже на высоком уровне, а уровень нервно-психической устойчивости определен как низкий, соответственно уровень эмоционального заражения будет высоким.

Студенты, имеющие низкий уровень экспрессии, показали, что уровень эмоциональности у них тоже низкий, а уровень нервно-психической устойчивости определен как высокий, значит, уровень эмоционального заражения будет низким.

ЛИТЕРАТУРА

1. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. - Самара: БАХРАХ-М, 2008. - 672 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С АУТОДЕСТРУКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ ПОСЛЕ БОЕВОГО СТРЕССА

Смоленцева О.В., Царегородцева С.А.
*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Связанные со стрессом во время военных действий психические расстройства являются одним из главных внутренних барьеров на пути адаптации к мирной жизни. Боевой стресс - одна из главных причин развития посттравматических стрессовых расстройств (ПТСР) у мужчин в странах, жители которых вовлекались в боевые действия [4, с. 55].

Мировая статистика показывает: каждый пятый участник боевых действий страдает нервно-психическими расстройствами, среди раненых и калек эта цифра увеличивается до каждого третьего. При длительном воздействии боевых стрессоров у ветеранов войн обнаруживаются признаки боевого стрессового поведения или аутодеструктивного поведения [4, с. 55-61]. Аутодеструктивное поведение - разновидность девиантного поведения, характеризующаяся поступками, угрожающими развитию и целостности личности субъекта поведения. Многие исследователи отмечают агрессивность, вспыльчивость, чувство вины, желание пребывать в экстремальных ситуациях, депрессия, обостренное чувство справедливости и трудности в межличностной коммуникации [2, с. 752].

Цель исследования - изучить и проанализировать аутодеструктивное поведение у лиц, побывавших в экстремальных ситуациях и пути их возможной социально-психологической реабилитации.

Объектом исследования является аутодеструктивное поведение у лиц, побывавших в экстремальных ситуациях.

Экспериментальная база исследования - Республиканский клинический госпиталь ветеранов войн.

Мы предполагаем исследовать участников боевых действий с помощью 16-факторного опросника Р. Кеттелла (HSPQ) и шкалы Гамильтона для оценки депрессии. После тестирования и обработки на основании полученных данных мы разделим оппонентов на две группы: 1-ая группа пациентов с ПТСР и аутодеструктивным поведением (без психотерапевтической реабилитации) 2-ой группы (получивших курс реабилитации).

На основе анализа регистрационных бланков, изучения историй болезни и бесед с участниками боевых действий планируется выяснить психологические аспекты возникновения аутодеструктивного поведения.

Для оппонентов была разработана и опробована Программа социально-психологической реабилитации с оценкой эффективности её работы.

Нами разработан оригинальный комплекс психотерапевтической реабилитации, который состоит из трех разделов: 1) *личностной*

психокоррекции, включающей в себя личностно-ориентированную психотерапию и метод рациональной психокоррекции [1, с. 36]; 2) *симптоматической психотерапии*, включающей в себя метод нервно-мышечной релаксации и музыкотерапии с элементами саморегуляции и поведенческой психокоррекции, а также нейролингвистического программирования и когнитивной психотерапии [1, с. 36]; 3) *социальной психокоррекции*, направленной на выработку адекватных стереотипов поведения, создание фона эмоциональной открытости и на повышение социальной уверенности.

Установлено, что в 1-ой группе пациентов (без психотерапевтической реабилитации) через 6 месяцев увеличился процент случаев максимальных показателей соматической тревоги, депрессивного настроения, чувства вины и социальной дезадаптации. У пациентов 2-ой группы (получивших курс реабилитации) достоверно снизился уровень соматической тревоги (на 37%), депрессивного настроения (на 34%), чувства вины (на 33%). Получено статистически значимое различие ($p < 0,05$) в 1-й и 2-й группах по всем изучаемым признакам.

Представленные результаты показали, что разработанный нами комплекс психотерапевтических приемов реабилитации позволяет на ранних этапах развития ПТСР откорректировать и снизить остроту течения заболевания, предотвратить устойчивые патохарактерологические изменения личности, характеризующие аутодеструктивное поведение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровский Ю.А. Диагностика психических расстройств в общемедицинской практике / Ю.А. Александровский. - М.: Геотар-медицина, 1998. - 36 с.
2. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д. Карвасарский. - СПб.: Питер Ком, 1998. - 752 с.
3. Котенев И.О. Психологические реакции работников милиции в чрезвычайных обстоятельствах и постстрессовые состояния: предупреждение и психологическая коррекция / И.О. Котенев // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 1996. - № 1. - С. 76-84.
4. Резник А.М. Особенности боевых стрессовых расстройств у ветеранов войн, совершивших агрессивные противоправные действия / А.М. Резник // Военно-медицинский журнал. - 2007. № 7. - С. 55-61.

ИССЛЕДОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У ЛЮДЕЙ ЗРЕЛОГО И ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ САНАТОРНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Валиуллина Д.Ф.

Межрегиональный открытый социальный институт,

Данная тема в настоящее время очень актуальна, так как интерес к изучению нравственных качеств личности не ослабевает на протяжении всего существования психологии. В работе А.А. Бодалева личностная характеристика зрелого возраста рассматривалась как интерес к внешнему миру, уважение. В работе Т.Ю. Дубровского личностная характеристика пожилого возраста рассматривалась как осторожность, бережливость.

Цель работы - провести сравнительный анализ особенностей нравственных качеств личности у людей зрелого и пожилого возраста в условиях санаторно-профилактического учреждения.

Объект исследования - нравственная сфера личности людей зрелого и пожилого возраста.

Предмет исследования - особенности выраженности нравственных качеств личности людей зрелого и пожилого возраста.

Гипотеза исследования: существуют различия в степени выраженности нравственных качеств у людей зрелого и пожилого возраста.

Методики исследования: методика «Добро-Зло» (Л.М. Попов); методика «Самооценка психического состояния: самочувствие, общая активность, настроение»; «16-факторный личностный опросник Р.Б. Кэтелла», методика «Друг-Советчик» (Е.К. Веселова).

Методологическую основу исследования составляют труды отечественных и зарубежных исследователей по проблемам личности. Процесс развития личности рассматривали Л.С. Выготский, З. Фрейд. Нравственно-этическую сферу рассматривал Л.М. Попов. В работах Л.М. Аболина, Д.И. Фельдштейна нравственная сфера личности рассматривалась через призму духовности.

Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении знаний в области возрастной психологии, этической психологии, социальной психологии. Практическая значимость заключается в использовании результатов исследования в практической деятельности психологов, социальных работников, педагогов, работающих с людьми зрелого и пожилого возраста.

Проявлением нравственной сферы личности людей зрелого и пожилого возраста являются чувство ответственности, отношение к природе, всему тому, что лежит в основе рождения и развития человека. Исходными категориями нравственности являются «Добро-Зло». Добро - нравственное начало того, что способствует счастью людей;

отрицательные явления в жизни людей, силы разрушения именуются злом.

Исследование проводилось на базе санатория-профилактория «Каменная речка», поселка Куяр, Медведевского района. В нем приняли участие 30 человек (15 мужчин и женщин зрелого возраста, 15 мужчин и женщин пожилого возраста) в возрасте от 30 до 85 лет.

В ходе эмпирического исследования нравственных качеств личности людей зрелого и пожилого возраста были получены следующие результаты.

1. По методике «Добро-Зло» (Л.М. Попов) выявлено, что люди пожилого возраста более добры, скромны, вежливы по отношению к людям, у них больше смирения, терпимости; показатель «добронамеренность» на среднем уровне развития; показатель «злонамеренность» на низком уровне развития, это означает, что пожилые люди способны осознать свои ошибки, совершенные при жизни, анализируя их, признают вину в совершенных поступках, тем самым стараются искупить свою вину; коэффициент «человечность» на среднем уровне развития, это говорит о преодолении конфликтов с людьми, ухудшается здоровье, нарастает неуверенность, тревожность, обидчивость, происходит установка по отношению смерти человека к себе, подведение итогов всей прожитой жизни. Люди зрелого возраста более порочны, злобны, жестоки по отношению к окружающим людям - низкий уровень развития показателя «злонамеренность»; показатель «добронамеренность» также на низком уровне развития, что говорит об ответственности, скромности, честности, заботе о других людях; средний уровень развития коэффициента «человечность», это говорит о том, что способствует счастью и горю людей. В условиях санатория люди веселятся, радуются в кругу друзей, но в то же время испытывают злость, зависть к людям.

2. По методике «Самочувствие, общая активность, настроение» мы установили, что люди зрелого возраста обладают высокой подвижностью, хорошим самочувствием, редко жалуются на состояние своего здоровья, труднее адаптируются в санаторных условиях, а пожилые люди обладают лучшим самочувствием, хотя и часто обращаются к врачу по состоянию своего здоровья, активность снижена, преобладает хорошее настроение.

3. В результате диагностики личностных особенностей у людей зрелого и пожилого возраста по методике «16-факторный личностный опросник» определено, что у людей зрелого возраста наиболее выражены факторы: С Эмоциональная устойчивость-Эмоциональная неустойчивость, что свидетельствует о выдержанности, эмоциональной

устойчивости, эмоциональной зрелости, спокойствию, устойчивости в интересах; Q3 Низкий самоконтроль-Высокий самоконтроль, это говорит о том, что люди зрелого возраста могут подчинить себе других людей, самолюбивые, точные, действуют по плану, обладают лидерскими качествами, контролируют свои эмоции и поведение; Н Робость-Смелость, что говорит об активности, предприимчивости, раскованности, способности принимать самостоятельные неординарные решения; также у людей пожилого возраста наиболее выражены факторы: В Высокий интеллект-Низкий интеллект, это говорит о том, что люди пожилого возраста обладают развитым абстрактным мышлением, сообразительные, способны к быстрому обучению, проявляются высокие умственные способности; G Безответственность-Нормативность, это говорит о добросовестности, ответственности, стабильности, уравновешенности; Q2 Конформизм-Нонконформизм, это свидетельствует о независимости пожилых людей от других людей, находчивости, они не нуждаются в поддержке окружающих людей, способны самостоятельно принимать решения.

4. С людьми зрелого возраста дополнительно проведена методика «Друг-Советчик», в результате которой мы определили, что у людей зрелого возраста наиболее выражен показатель «моральная неустойчивость», высокое значение показателя говорит о снижении нравственной направленности, ответственности, самоконтроля; низкое значение показателя «индекс нравственности» говорит об ослаблении роли нравственных норм в поведении людей.

5. Результаты корреляционного анализа позволили выделить следующее: обнаружена значимая взаимосвязь между личностными особенностями людей зрелого и пожилого возраста. У людей пожилого возраста фактор I Жестокость-Чувствительность коррелирует с показателем «Человечность», а фактор G Безответственность-Нормативность также коррелирует с показателем «Человечность», что свидетельствует о том, что люди пожилого возраста более чувствительные, добросовестные, ответственные. У людей зрелого возраста фактор Q₄ Расслабленность-Напряженность коррелирует с показателем «Человечность», что говорит о людях зрелого возраста как напряженных, активных, возбужденных.

6. Отдыхающие люди пожилого возраста в санаторных условиях оказались наиболее нравственными, чем отдыхающие люди зрелого возраста.

Гипотеза о том, что существуют различия в степени выраженности нравственных качеств у людей зрелого и пожилого возраста,

подтвердилась.

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Осколкова Е.С.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что среди множества разнообразных черт, определяющих состояние и тенденции развития современного общества, есть две характерные черты, значение которых трудно переоценить.

Первая из них выражается в том, что деятельность государства приобретает в официальных документах все большую социальную направленность. Вторая черта состоит в том, что усиливается стремление в обществе привнести критерий этической оценки в самые разнообразные отрасли профессиональной деятельности. В связи с этим очень остро ставится вопрос о соотношении деятельности профессионального медицинского работника с нормами этики.

Цель данного исследования - изучение и выявление особенностей нравственно-этической сферы личности медицинских работников.

Объект исследования - личность медицинских работников среднего и младшего звена.

Предмет исследования - особенности нравственно-этической сферы личности медицинских работников.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существуют различия в степени выраженности нравственно-этических качеств у медицинских работников среднего и младшего звена.

Методики, использованные в исследовании: тест «Добро-Зло» (Л.М. Попов); методика диагностики доброжелательности (Кэмпбелл); методика «Шкала совестливости» (В.В. Мельников, Л.Т. Ямпольский); методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф. Потемкина).

Методологической основой исследования являются: аксиологический подход, согласно которому человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития (Б.Г. Ананьев, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов), субъектно-деятельностный подход (А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн), концепция личностных смыслов (Д.А. Леонтьев и др.).

Теоретическую основу исследования составили труды отечественных авторов в области этики и медицины Г.И. Белякова,

Л.Б. Волченко, И.М. Лаврененко, Л.М. Попова и др., теоретические воззрения о нравственной сфере личности С.К. Бондырева и Д.В. Колесова.

Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении знаний об особенностях нравственно-этической сферы медицинских работников.

Практическая значимость - применение полученных результатов в работе медицинского, социального психолога сферы здравоохранения.

Исследование проводилось на базе ЛПМУЗ «Городская поликлиника №1» г. Йошкар-Олы.

Итак, личность является понятием, отражающим не только индивидуальные и социальные свойства человека, но и понятием ценностным, выражающим его идеал. Идеал культурного человека «есть не что иное, как идеал человека, который в любых условиях сохраняет подлинную человечность».

Личность каждого человека, в том числе и профессионала, представляет собой сплав нравственных, психологических и других качеств.

Нравственные качества личности, по Р.В. Петропавловскому, это вся в целом индивидуальная нравственность того или иного человека, т.е. особый аспект личности, ее моральный склад. При их функционировании проявляются все общие способности человека, относящиеся к его внутреннему миру: сознание, чувства, воля. В своем жизненном проявлении нравственные качества личности представляют собой не просто феномен сознания личности, а всей ее активности.

Основой нравственно-профессиональных качеств личности медицинских работников является совесть, ответственность, долг, достоинство, трудолюбие, доброта, толерантность, эмпатия и др.

Важнейшими задачами профессиональной деятельности медицинских работников являются: готовность всегда и при любых условиях оказать медицинскую помощь, комплексный всесторонний уход за пациентами и облегчение их страданий, внимательное и заботливое отношение к больному человеку, восстановление здоровья и реабилитация, а также содействие укреплению здоровья и предупреждение заболеваний.

В результате нашего исследования выявлено, что у среднего медперсонала, в отличие от младшего медперсонала более развиты категории нравственно-этической сферы личности. Средний медицинский персонал имеет более позитивное отношение к миру и к своему окружению, стремление к созиданию. Коэффициент человечности находится на уровне выше среднего.

Конструктивная составляющая нравственно-этического компонента личности у среднего медицинского персонала характеризуется следующими качествами: великодушием, раскаянием, бескорыстием, скромностью, совестливостью, честью и достоинством, самовоспитанием, наличием такта и вежливости, а также учетом мнения других.

Также у среднего медперсонала, который больше общается и взаимодействует с пациентами, соответственно и немного больше выражен показатель доброжелательности к людям.

Фактор совестливости, который говорит о проявлении уважения к социальным нормам и этическим требованиям, находится на уровне выше среднего.

Следовательно, мы можем заключить, что у среднего медперсонала более выражена степень уважения к социальным нормам и этическим требованиям, более развита внутренняя убежденность в том, что является добром и злом, сознание нравственной ответственности за свое поведение. Также мы можем охарактеризовать средний медицинский персонал наличием таких особенностей личности, влияющих на мотивацию поведения, как чувство ответственности, добросовестность и стойкость моральных принципов.

Итак, средний медперсонал, в отличие от младшего медперсонала, является более мотивированным на профессиональную деятельность в сфере здравоохранения и обладает более гармоничными социально-психологическими установками в мотивационно-потребностной сфере.

Наша гипотеза о том, что существуют различия в степени выраженности нравственно-этических качеств у медицинских работников среднего и младшего звена, подтвердилась.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ У СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

Медведева В.В.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

В последнее время проблема агрессивного поведения приобретает все

более острую социальную направленность. Деятельность работников уголовно-исполнительной системы протекает в напряженных, конфликтных ситуациях, опасных для жизни обстоятельствах, что часто приводит к усилению проявления агрессии с их стороны. Как известно, психологическая напряженность усиливается, психологические проблемы обостряются в экстремальной ситуации работы. Длительная и интенсивная «эксплуатация» профессионально важных качеств может привести к развитию агрессивности.

Проявления агрессивности как признака деформации профессиональной деятельности отмечены в работах и в научных публикациях А.В. Буданова, Л.М. Колодкина, Д.П. Котова, И.А. Кудрявцева, А.А. Купленского, В.С. Медведева, Б.Д. Новикова, Е. Пиняевой, Н.А. Ратиновой и др.

Цель работы - изучение психологических особенностей агрессивности у сотрудников пенитенциарной системы с различным стажем работы.

Объект исследования - личность сотрудников пенитенциарной системы.

Предмет исследования - психологические особенности агрессивности у сотрудников пенитенциарной системы.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что уровень агрессивности у сотрудников пенитенциарной системы с большим стажем выше, чем у начинающих сотрудников.

Теоретическая значимость исследования: получение научно достоверных данных об особенностях агрессивности у сотрудников пенитенциарной системы с различным стажем работы.

Практическая значимость: полученные данные используются в работе психологической службы ФСИН России по Республике Марий Эл.

Исследование проводилось на базе Федерального бюджетного образовательного учреждения «Учебный центр УФСИН России по республике Марий Эл».

В выборочную совокупность вошли 40 человек. Из них в контрольную группу вошли 20 сотрудников, не имеющих опыта работы с осужденными, 20 сотрудников экспериментальной группы имеют стаж службы от 8 до 12 лет.

Для более полного понимания сущности, механизмов и проявлений агрессии рассмотрим некоторые подходы к теории агрессии.

Биологический подход: начало исследований по данной проблематике было положено Ч. Дарвином.

Психоаналитический подход. Достаточно подробно эта проблема освещалась в трудах З. Фрейда, К. Юнга. В числе архетипов выделяется

«Тень», олицетворяющая все темные стороны человеческого «Я». Именно «Тень» ответственна за все агрессивные проявления и деструктивные тенденции.

В рамках бихевиористского подхода проблема агрессии и агрессивности рассматривалась со стороны агрессивного поведения.

Фрустрационные теории. Широкое распространение получили теории, связывающие агрессию с явлением фрустрации.

Гуманистический подход. К. Роджерс считал, что агрессия и насилие являются ответными действиями индивида на ограничение его свободы.

Теория социального учения. Агрессия - поведение, усвоенное в процессе социализации личности через наблюдение соответствующего способа действий и социализация подкрепления.

Для исследования были использованы: методика диагностики агрессивности (А. Ассингер); опросник Басса - Дарки; тест руки Вагнера.

По констатирующему эксперименту по методике Ассингера выявлено: в контрольной группе сотрудников с чрезмерно выраженной агрессией нет. В экспериментальной группе из 20 испытуемых «умеренно агрессивны» 65%, «чрезмерно миролюбивы» 20%, имеют «излишнюю агрессивность» 15%.

Показатель агрессивности по тесту руки Вагнера в экспериментальной группе ($x_{cp}=2,0$), соответственно показатели больше +1 - это говорит о прогнозировании явного агрессивного поведения. Показатели агрессивности в контрольной группе - 0,9, это свидетельствует о социальном сотрудничестве.

По методике Басса - Дарки выявлено, что у испытуемых контрольной группы больше проявляется показатель «Физической агрессии» ($x_{cp}=6,3$), далее выражена «Вербальная агрессия» ($x_{cp}=6,2$). В экспериментальной группе выражен показатель «Вербальной агрессии» ($x_{cp}=6,4$), затем проявление «Физической агрессии».

Для того, чтобы сотрудники пенитенциарной системы реже проявляли агрессивность, необходимо уметь справляться с социальными конфликтами конструктивным способом. Для этого была разработана программа, направленная на снижение агрессивности, ориентированная на формирование социальных навыков адаптивного поведения, развитие способности конструктивного общения с окружающими.

По методике Ассингера показатели изменились: в экспериментальной группе «умеренно агрессивны» 70% - показатель увеличился на 5%; «чрезмерно миролюбивы» 20%, «излишняя агрессивность» - 10%, т.е. показатель снизился на 5%. В контрольной группе показатели прежнее.

По методике теста руки Вагнера в выборке экспериментальной

группы после проведения формирующего эксперимента снизился показатель агрессивности ($x_{cp}=1,7$). Отмечается тенденция на снижение к действиям агрессивного характера. В контрольной группе не является агрессивно устремленным ($x_{cp}=0,9$).

В экспериментальной группе изменились показатели по методике Басса - Дарки. Показатель по шкале «Вербальной агрессии» - $x_{cp}=5,5$. На втором месте шкала «Чувство вины» ($x_{cp}=5,1$), далее «Физическая агрессия» ($x_{cp}=5,0$).

Выводы: 1. Исследование уровня выраженности агрессивности по результатам первичного исследования показал, что сотрудники, имеющие стаж работы, склонны к проявлению излишней агрессивности в общении.

2. У сотрудников наиболее выражен вербальный вид агрессии. На втором плане проявление физической агрессии.

3. Выявлено снижение уровня проявления агрессивности у сотрудников с большим стажем работы по всему комплексу используемых методик после проведения формирующего эксперимента. В профессиональном плане личность должна обладать определенной степенью агрессивности. В «норме» это качество социально приемлемо и необходимо.

Формирование агрессивности как характерологической особенности личности связано с дефектами социализации, напряженными условиями службы, конфликтными ситуациями, общими дефектами саморегуляции. Иначе говоря, всегда нужно иметь в виду, что биологические процессы протекают в социальном контексте. Для более продуктивной работы с агрессивными сотрудниками необходимо расширение сферы практического воздействия психологического характера. Это залог формирования адекватных условий жизни и профессионального становления сотрудника.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СПЛОЧЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ И МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Огородникова Е. С.

*Межрегиональный открытый социальный институт,
г. Йошкар-Ола*

Несмотря на впечатляющее число проведенных теоретических, экспериментальных и прикладных исследований, интерес к сплоченности

не является устойчивым. Если за рубежом периодически предлагаются новые концептуальные модели сплоченности, то отечественная социальная психология за последние двадцать лет значительно потеряла интерес к изучению сплоченности. Выход из сложившейся ситуации видится в разработке новых многомерных моделей и адекватных им методов.

Объект нашего исследования - группа студентов колледжа.

Предмет исследования - взаимосвязь сплоченности студенческой группы и мотивации обучения.

Цель - изучить особенности взаимосвязи сплоченности студенческой группы и уровня мотивации обучения у студентов колледжа.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существует взаимосвязь сплоченности студенческой группы и уровня мотивации обучения студентов колледжа.

Теоретической основой исследования послужили научные труды таких исследователей, как К.К. Платонов, Н.Н. Обозов, Г.А. Ковалев, Л.Д. Столяренко, Р.С. Вайсман, А.И. Гебос, П.М. Якобсон, В.Я. Кикоть, В.А. Якунина, А.А. Реана, О.С. Гребенюк, Л. Фестингер, Д. Картрайт, А.Н. Леонтьев, Х. Хекхаузен, Д. Морено, Г.М. Андреева.

Методологическая основа - изучение динамики групповой сплоченности Л. Фестингера, стратометрический подход к изучению сплоченности А.В. Петровского, изучение уровней и видов мотивов Л.Д. Столяренко, А.Н. Леонтьева, Х. Хекхаузена.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; проведение исследования социально-психологических особенностей адаптации студентов к колледжу; математическая обработка полученных результатов с помощью Т-критерия Стьюдента и коэффициента корреляции Пирсона.

Методики исследования: методика «Мотивация обучения в колледже», методика «Шкалы психологического благополучия К. Риффа», диагностика мотивов аффилиации (А. Мехрабиан), определение индекса групповой сплоченности Сишора, методика диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.Я. Якунина, модификация Н.Ц. Бадмаевой.

Исследование проводилось на базе ГОУ СПО республики Марий Эл «Оршанский педагогический колледж им. И.К. Глушкова» (выборку составили студенты первого курса трех факультетов: «Преподаватель начальных классов», «Преподаватель физической культуры», «Дошкольное образование»).

Практическая значимость данной работы заключается в возможности

дальнейшего использования результатов психологами, работающими в системе образования.

Результаты исследования докладывались на педагогическом совете колледжа, на заседаниях кафедры психологии и педагогики Межрегионального открытого социального института, а также использовались психологом колледжа для дальнейшей работы по повышению уровня сплоченности студенческой группы.

На основании проведенного эмпирического исследования мы можем сделать следующие выводы:

- У студентов колледжа факультета «Преподаватель физической культуры» и факультета «Дошкольное образование» преобладают такие мотивы обучения, как «приобретение знаний» и «овладение профессией». У студентов колледжа факультета «Преподаватель начальных классов» преобладают мотивы «приобретение знаний» и «получение диплома».

- По результатам методики «Шкалы психологического благополучия» К. Риффа мы можем сказать, что у студентов трех групп наблюдается средний уровень по всем шкалам.

- По результатам методики А. Мехрабиана мы видим, что в группах факультетов «Дошкольное образование» и «Преподаватель физической культуры» наблюдаются следующие результаты: высокий уровень мотива «стремление к людям», сочетаемый с высоким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым». В группе факультета «Преподаватель начальных классов» наблюдается высокий уровень развития мотива «боязнь быть отвергнутым» в совокупности с низким уровнем развития мотива «стремление к людям».

- По методике исследования групповой сплоченности Сिशора в группах факультетов «Дошкольное образование» и «Физическая культура» наблюдается высокий уровень сплоченности коллектива. В группе факультета «Преподаватель начальных классов» наблюдается средний уровень групповой сплоченности.

- По методике диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.Я. Якунина у студентов всех групп преобладает учебно-познавательный мотив.

- С помощью методов математической статистики (t-критерий Стьюдента) была произведена проверка достоверности полученных результатов. Были выявлены достоверно значимые различия по 7 показателям. С помощью линейной корреляции Пирсона была выявлена статистически значимая взаимосвязь между сплоченностью студенческой группы и мотивацией обучения студентов колледжа.

На основании полученных результатов мы полагаем, что необходимо

провести работу с группой факультета «Преподаватель начальных классов» по повышению уровня групповой сплоченности, что может повлечь за собой изменения в структуре мотивации обучения у студентов колледжа.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдрахманова Зульфия Рафаковна - канд. ф. наук, доцент, зав. кафедрой истории и психологии Марийского государственного технического университета, г. Йошкар-Ола

Абрамова Елена Александровна - студентка Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Авдошина Антонина Владимировна - младший научный сотрудник кафедры психологического сопровождения профессионального образования Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Андреева Светлана Николаевна - канд. психол. наук, доцент кафедры практической психологии Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Арон Ирина Станиславовна - канд. психол. наук, доцент кафедры истории и психологии Марийского государственного технического университета, г. Йошкар-Ола

Асеева М.М. - студентка Марийского государственного технического университета, г. Йошкар-Ола

Бадыкшанов Наиль Мугтасимович - директор МОУ дополнительного образования детей «Станция юных техников», г. Альметьевск

Бахтина Лидия Ивановна - аспирант Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Бахтина Олеся Георгиевна - ст. преподаватель кафедры психологического сопровождения профессионального образования Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Бахтина Светлана Владимировна - канд. пед. наук, доцент, декан факультета психологии и безопасности жизнедеятельности Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Беломестнова Алла Юрьевна - студентка 2 курса Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Буйкевич Екатерина Александровна - студентка 5 курса факультета социальной работы Поморского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск

Валиуллина Диляра Фирнатовна - студентка Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Веденькина Надежда Геннадьевна - студентка Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Ганеева Надежда Александровна - студентка 4 курса

Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Глушков Сергей Олегович - студент Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Глушкова Ирина Леонидовна - преподаватель кафедры психологического сопровождения профессионального образования, психолог Республиканского центра социально-психологической помощи населению, г. Йошкар-Ола

Гончарова Ольга Юрьевна - студентка Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Горяева Светлана Алексеевна - студентка 4 курса Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Гуцыкова Светлана Валерьевна - соискатель лаборатории инженерной психологии и эргономики Института психологии Российской Академии Наук, г. Москва

Двинянинова Елена Николаевна - доцент кафедры психологии и педагогики Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Дмитриева Инна Александровна - ассистент кафедры психологии личности факультета психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Докучаева Ирина Михайловна - доцент кафедры теории и истории государства и права Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Дудка Елена Геннадьевна - аспирант Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, педагог-психолог Педколледжа г. Орска, г. Орска

Евдокимов Дмитрий Алексеевич - преподаватель кафедры психологического сопровождения профессионального образования Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Жанцан Нямаа - аспирант кафедры младшего школьника Московского педагогического государственного университета, г. Москва

Журавлева Галина Георгиевна - канд. биол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Заболотских Ольга Павловна - канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Завойских Ольга Николаевна - доцент кафедры психологического сопровождения профессионального образования Межрегионального открытого социального института, директор Республиканского центра

социально-психологической помощи населению, г. Йошкар-Ола

Загайнов Игорь Александрович - канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой психологического сопровождения профессионального образования Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Загайнова Евгения Николаевна - студентка Московского психолого-социального института (Марийский филиал), г. Йошкар-Ола

Загайнова Елена Николаевна - психолог Республиканского центра социально-психологической помощи населению, г. Йошкар-Ола

Зайнуллина Галина Владимировна - студентка 2 курса Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Закирова Эльвира Дамировна - соискатель факультета психологии и безопасности жизнедеятельности Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Захарова Галина Ивановна - канд. пед. наук, доцент кафедры психологии развития Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск

Захарова Галина Юрьевна - педагог-психолог Республиканского центра социально-психологической помощи населению, г. Йошкар-Ола

Игумнов Дмитрий Юрьевич - аспирант Московского психолого-социального института, г. Москва

Игумнова Галина Витальевна - канд. пед. наук, профессор кафедры психологии и педагогики Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Калмыкова Ольга Владимировна - ст. преподаватель кафедры психологии и педагогики Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Козицына Наталья Ивановна - студентка 4 курса Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Конюхова Галина Федоровна - студентка 2 курса Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Коршунова Нина Павловна - студентка 2 курса строительного факультета Марийского государственного технического университета, г. Йошкар-Ола

Крылова Елена Геннадьевна - студентка 4 курса Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Куданкина Ирина Антоновна - ст. преподаватель кафедры психологического сопровождения профессионального образования Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Кузовкова Юлия Сергеевна - аспирант Межрегионального

открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Курапова Ирина Александровна - канд. психол. наук, доцент кафедры психологии развития и образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Ларионова Татьяна Владимировна - студентка 4 курса Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Левенштейн Светлана Генриховна - заместитель директора Республиканского центра социально-психологической помощи населению, г. Йошкар-Ола

Маланов Сергей Владимирович - д. психол. наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Мартынова Екатерина Викторовна - студентка Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Медведев Александр Вадимович - адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров Академии ФСИН России, ст. преподаватель цикла общеправовых и социальных дисциплин ФБОУ УЦ УФСИН России по Республике Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Медведева Валентина Владимировна - студентка 4 курса Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Морозов Николай Иванович - директор Марийского политехнического техникума, г. Йошкар-Ола

Муконина Марина Викторовна - канд. психол. наук, доцент кафедры социальной и этнической психологии Московского гуманитарного университета, г. Москва

Огородников Андрей Михайлович - студент Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Огородникова Елизавета Сергеевна - студентка 4 курса Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Осколкова Елена Сергеевна - студентка Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Осокина Ольга Николаевна - студентка Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Отмахова Елена Юрьевна - студентка 2 курса Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Попов Леонид Михайлович - д. психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии личности Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Попов Михаил Леонидович - канд. экон. наук, доцент кафедры менеджмента Казанского (Приволжского) федерального университета,

г. Казань

Ростовцева Ольга Юрьевна - студентка 2 курса физико-математического факультета Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Русиева Татьяна Михайловна - студентка 2 курса Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Сенькова Светлана Анатольевна - студентка 2 курса Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Серебровская Наталья Евгеньевна - канд. психол. наук, доцент, зам. заведующего кафедрой социальной психологии и педагогики Нижегородского института менеджмента и бизнеса, г. Нижний Новгород

Смирнов Михаил Аркадьевич - канд. юр. наук, доцент кафедры публичного права России и зарубежных стран Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Смирнов Павел Аркадьевич - канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Смоленцева Ольга Владимировна - студентка Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Стародубцева Любовь Семеновна - канд. психол. наук, преподаватель психологии Педколледжа г. Орска, г. Орска

Тимофеева Валентина Алексеевна - зам. директора по учебно-воспитательной работе МОУ дополнительного образования детей «Станция юных техников», г. Альметьевск

Тубаева Наталия Викторовна - студентка 2 курса Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Тунгусова Наталья Игоревна - студентка Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Филимонова Мария Анатольевна - студентка 6 курса факультета педагогики и психологии Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Фоминих Наталия Борисовна - студентка 4 курса Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Хабибрахманова Лилия Хафизовна - канд. биол. наук, доцент кафедры общей психологии Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Хотеева Раиса Ивановна - канд. психол. наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и управления непрерывным педагогическим образованием Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

Царегородцева Светлана Александровна - канд. мед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Цихончик Надежда Васильевна - ст. преподаватель Поморского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск

Черепанова Евгения Александровна - студентка Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Шакирова Фания Хафизовна - студентка 4 курса факультета психологии Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Швецов Николай Михайлович - д. пед. наук, профессор, зав. кафедрой теории и истории государства и права Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Швецова Галина Михайловна - канд. пед. наук, доцент Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Швецова Майя Николаевна - канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования Московского педагогического государственного университета, г. Москва

Шишкина Ольга Викторовна - канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

Шишкова Надежда Петровна - студентка 4 курса факультета психологии Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Шутов Антон Валерьевич - психолог-консультант Республиканского центра социально-психологической помощи населению, г. Йошкар-Ола

Щеглова Галина Геннадьевна - студентка 2 курса Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

СОДЕРЖАНИЕ

Приветствие участникам конференции.....	3
Попов Л.М., Попов М.Л. Проблемы теоретического, практического, технологического знания в психологии и менеджменте.....	4
Маланов С.В. К проблеме организации и использования теоретических знаний в психологии.....	9
Швецова М.Н. Психологическое сопровождение ребенка в образовательном пространстве.....	14
Бахтина С.В. Педагогическая практика как средство психологической подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности.....	17
Дмитриева И.А., Попов Л.М. Практика развития способности студентов к целеполаганию.....	21
Гуцыкова С.В. Экспертиза эмоциональных профессиональных качеств сотрудников службы охраны.....	26
Муконина М.В. Мотивационные ориентации в деятельности и личностные качества современной студенческой молодежи г. Москвы.....	30
Серебровская Н.Е. Профессиональная культура будущего юриста: конфликтологический аспект.....	35
Захарова Г.И. О развитии конструктивной родительской позиции средством психологического тренинга.....	39
Хотеева Р.И. Психологические особенности профессионального становления будущих специалистов.....	43
Андреева С.Н. Психологические особенности межличностных отношений студентов.....	47
Хабибрахманова Л.Х. Особенности формирования профессионального творчества в условиях высшей школы.....	50
Заболотских О.П. От аутизма нет таблеток.....	54
Смирнов М.А., Смирнов П.А. Особенности профессионально-творческого мышления юристов.....	56
Бахтина С.В., Ростовцева О.Ю. Возможности детского оздоровительного лагеря в развитии эмоциональной сферы детей.....	61
Курапова И.А., Филимонова М.А. Особенности самооценки дошкольников с разной степенью агрессивности.....	64
Стародубцева Л.С. Формирование мотивационной включенности студентов в учебную деятельность как фактор адаптации к профессии.....	67
Дудка Е.Г. Содержательно-оценочное отношение к нормам как критерий социально-психологического развития студенческой	

группы.....	71
Арон И.С. Профессиональное самоопределение в особой социальной ситуации развития: актуальность исследования.....	76
Абдрахманова З.Р. Профориентационное тестирование - путь к профессиональному самоопределению.....	78
Швецова Г.М. Место самостоятельной работы в уровневой системе высшего профессионального образования.....	81
Царегородцева С.А. Психоиммунологические аспекты ускоренного старения при посттравматическом стрессовом расстройстве.....	83
Евдокимов Д.А., Загайнов И.А. Гендерные различия в проявлении идентичности подростков.....	89
Докучаева И.М., Швецов Н.М. Психолого-педагогические основы формирования личности будущего юриста.....	95
Шишкина О.В. Сравнительный анализ удовлетворенности образовательным процессом в инновационной школе.....	100
Загайнов И.А. Проблема формирования и развития навыков общения у дошкольников с задержкой психического развития.....	106
Царегородцева С.А. Современные аспекты профилактики стресс-индуцированного преждевременного старения.....	110
Двинянинова Е.Н. Учебно-воспитательная среда вуза как условие формирования нравственности профессионала.....	112
Калмыкова О.В. Особенности работы психолога-консультанта в вузе.....	116
Куданкина И.А. Психологические особенности адаптации лиц, находящихся в местах лишения свободы.....	120
Бахтина О.Г. Групповые методы работы в практической психологии.....	123
Загайнова Е.Н. Причины конформного поведения учащихся старших классов.....	127
Медведев А.В., Медведева В.В. Организация сотрудничества УИС и религиозных объединений в целях коррекции агрессивности сотрудников и стабилизации психологической атмосферы коллектива учреждения.....	131
Завойских О.Н. Добровольчество в профилактике зависимостей от психоактивных веществ.....	136
Левенштейн С.Г. Проективные методы в диагностике детей в недостатками развития.....	140
Глушкова И.Л. Особенности организации умственных действий в зависимости от грамматической структуры речевых высказываний.....	144
Загайнова Е.Н. Детско-родительские отношения как фактор,	

обуславливающий развитие личности ребенка в дошкольном возрасте.....	147
Глушкова И.Л., Шутов А.В. Некоторые особенности поведения клиентов Телефона Доверия.....	151
Захарова Г.Ю. Коррекция волевой недостаточности детей в предупреждении правонарушений.....	156
Морозов Н.И. Психолого-педагогическое сопровождение в условиях интегрированного образования.....	160
Тимофеева В.А. Учреждение дополнительного образования как субъект современного образования.....	169
Бадыкшанов Н.М. Мониторинг как инструментальное средство повышения качества образования.....	172
Закирова Э.Д. Стресс в профессиональной деятельности.....	174
Буйкевич Е.А., Цихончик Н.В. Развитие социальной компетентности студенческой молодежи в системе работы молодежных объединений.....	177
Игумнов Д.Ю. Учебная социализация подростков: теоретический аспект.....	180
Жанцан Нямаа Сравнительное исследование посттравматического стресса у детей с различными когнитивными стилями.....	184
Бахтина Л.И. Формирование нового подхода к управлению персоналом государственной гражданской службы.....	187
Кузовкова Ю.С. Игра как психологическая основа профессионального и личностного самоопределения в дошкольном возрасте.....	191
Коршунова Н.П., Абдрахманова З.Р. Женщина в мире бизнеса.....	195
Абрамова Е.А., Царегородцева С.А. Влияние уровня эмоционального состояния на социальную адаптацию несовершеннолетних в местах лишения свободы.....	197
Мартынова Е.В., Шишкина О.В. Особенности направленности личности учащихся профильных (кадетских) и непрофильных классов.....	201
Зайнуллина Г.В., Журавлева Г.Г. Особенности эмпатии у подростков с ограниченными возможностями здоровья.....	204
Шакирова Ф.Х., Заболотских О.П. Развитие коммуникативных умений и навыков детей, воспитывающихся в условиях социального приюта.....	206
Щеглова Г.Г. Особенности характера и темперамента у людей, ведущих сетевые дневники.....	210
Шишкова Н.П., Заболотских О.П. Развитие эмоционально-волевой	

сферы детей средствами арттерапии.....	212
Огородников А.М., Двинянинова Е.Н. Социофобия как особенность характера и как болезнь.....	214
Черепанова Е.А. Самооценка и ее формирование в старшем подростковом возрасте.....	217
Тубаева Н.В., Шишкина О.В. Особенности психологического возраста мужчин.....	223
Козицына Н.И., Игумнова Г.В. Особенности социально-психологической адаптации студентов-первокурсников технических специальностей к обучению в колледже.....	225
Конюхова Г.Ф., Двинянинова Е.Н. Особенности представлений младших и старших школьников о счастье.....	228
Авдошина А.В. Уровень сформированности стрессоустойчивости студентов гуманитарных специальностей.....	230
Тунгусова Н.И. Проблема психического здоровья студентов разных специальностей.....	233
Русиева Т.М., Журавлева Г.Г. Особенности воображения у младших школьников.....	238
Ларионова Т.В., Двинянинова Е.Н. Психологические особенности конфликтов между медицинским персоналом и пациентами хирургического профиля.....	241
Фоминых Н.Б. Особенности Я-концепции личности медицинских работников.....	245
Крылова Е.Г., Заболотских О.П. Агрессия как разновидность психологической защиты.....	246
Глушков С.О., Загайнов И.А. Влияние экзаменационной ситуации на эмоциональное состояние личности студента.....	249
Асеева М.М., Абдрахманова З.Р. Социальная оценка роли национального проекта «Здоровье» в повышении качества оказания медицинской помощи населению в г. Йошкар-Оле.....	252
Сенькова С.А., Шишкина О.В. Психологические защитные механизмы у школьников с высоким и низким уровнями гармоничности личности.....	254
Ганеева Н.А., Игумнова Г.В. Особенности проявления тревожности у младших школьников (1-4 классы).....	256
Беломестнова А.Ю., Шишкина О.В. Взаимосвязь самооценки, локуса контроля и уровня притязаний у мужчин.....	260
Горяева С.А. Коррекция тревожности младших школьников из неполных семей.....	262
Гончарова О.Ю., Калмыкова О.В. Особенности развития	

эмоциональной сферы подростков.....	266
Осокина О.Н. Коррекция тревожности подростков, обучающихся в сельской школе.....	269
Веденькина Н.Г. Мотивационные факторы конформного поведения учащихся старших классов.....	272
Отмахова Е.Ю., Шишкина О.В. Исследование эмоциональной экспрессии и эмоциональной устойчивости у студентов.....	275
Смоленцева О.В., Царегородцева С.А. Психологическая реабилитация лиц с аутодеструктивным поведением после боевого стресса.....	277
Валиуллина Д.Ф. Исследование нравственных качеств личности у людей зрелого и пожилого возраста в условиях санаторно-профилактического учреждения.....	279
Осколкова Е.С. Особенности нравственно-этической сферы личности медицинских работников.....	282
Медведева В.В. Психологические особенности агрессивности у сотрудников пенитенциарной системы с различным стажем работы.....	285
Огородникова Е.С. Взаимосвязь сплоченности студенческой группы и мотивации обучения.....	288
Сведения об авторах.....	291

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы Межрегиональной научно-практической конференции
17 февраля 2011 года

Авторы опубликованных статей несут полную ответственность за
содержание материалов

Научный редактор сборника -
профессор Казанского (Приволжского) федерального университета,
д.пс.н. Л.М. Попов
Ответственный редактор сборника -
д.пед.н., профессор Н.М. Швецов

Компьютерная верстка: Т.Ю. Романова
Корректор: Т.Ю. Романова

Издательство ООО «СТРИНГ»
Изд. № 113
ISBN 978-5-91716-113-6

Подписано к печати 15.04.2011
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 17,55
Тираж 200
Заказ № 885
Отпечатано в ООО «СТРИНГ»
424002, г. Йошкар-Ола, ул. Кремлевская, 31