

Российское психологическое общество
Международная академия психологических наук
Региональная Ассоциация психологов-консультантов

Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии

**Сборник материалов
Всероссийского научно-практического форума
10 октября 2020 г.**

Ярославль

2020

УДК 378:159.99(063)
ББК 74.484(2Рос-4Яро)7я63+88р
Я76

*Печатается в соответствии с решением оргкомитета
Всероссийского научно-практического форума
«Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии».*

Рецензенты:

В. И. Панов – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией, Психологический институт РАО, Москва;

В. Ф. Петренко – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заведующий лабораторией, МГУ, Москва.

Ответственный редактор А. В. Карпов

Редакторы: А. А. Карпов, М. М. Кашапов, Н. В. Ключева, В. В. Козлов,
Е. В. Конева, С. Ю. Коровкин

**Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы
Я76 практической психологии.** Материалы Всероссийского научно-практического форума, Ярославль, 10 октября 2020 г. / под ред. А. В. Карпова. – Ярославль: Филигрань, 2020. – 290 с.

ISBN 978-5-6045659-0-2

В сборнике представлены материалы Всероссийского научно-практического форума «Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии», проходившего 10 октября 2020 г. в Ярославле. Форум посвящен полувековому юбилею одного из старейших факультетов психологии страны – факультету психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова.

Основной целью форума является обобщение опыта Ярославской психологической школы в решении теоретических, прикладных и практических проблем и его интеграция с достижениями других ведущих научных школ страны. Книга адресована специалистам в области психологии.

УДК 378:159.99(063)
ББК 74.484(2Рос-4Яро)7я63+88р

ISBN 978-5-6045659-0-2

© Коллектив авторов, 2020

Содержание

СИМПОЗИУМ «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ»

<i>Бердникова И. А.</i> О роли адаптационных способностей для психологического благополучия студентов	9
<i>Бересток Т. Б.</i> Актуальные проблемы информационно-психологической безопасности пожилых людей	12
<i>Дмитриева Л. Г.</i> Новые грани реальности и их освоение: ресурсный подход	15
<i>Мусс А. И.</i> Основатели психологии о проблеме сознания: историко-психологический очерк	19
<i>Пятун Д. Э.</i> Компоненты личностного потенциала: жизнестойкость, толерантность к неопределенности, контроль за действием	22
<i>Шак А. А., Корчагина Г. И.</i> Кризис профессионального самоутверждения как взаимопереход между гомеостатическим и гетеростатическим состояниями системы деятельности	24
<i>Шмойлова Н. А.</i> История становления саморазвития личности в отечественной психологии	27

СИМПОЗИУМ «ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА»

<i>Алтунина А. А.</i> Психологическое сопровождение трудоустройства людей с инвалидностью	33
<i>Головляницына А. К., Лобанова Е. С.</i> Роль эмоционального самоконтроля в проявлении психологического благополучия сотрудников УИС	35
<i>Дресвянникова М. О.</i> Социально-психологический климат как фактор эффективности взаимодействия молодого педагога и наставника	38
<i>Духновский С. В.</i> Особенности поведенческого компонента отношения к себе и кадровые риски государственных гражданских служащих	41
<i>Захарова Н. Л., Шлыкова А. П.</i> Саморегуляция поведения безработных лиц	44
<i>Зобков В. А.</i> Профессионализм личности – сущностная характеристика субъекта жизнедеятельности	46

<i>Котлярова Л. Н., Хевсаков В. В., Григорьев Д. А.</i> Организационная психология в практике обеспечения профессионализации будущих юристов	49
<i>Кротова М. Н.</i> Личность курсанта-юноши и курсанта-девушки: социально-психологическая адаптация к условиям военного вуза	52
<i>Манолова О. Н.</i> Индивидуальность как ресурс готовности к профессиональной деятельности субъекта труда	56
<i>Островский С. Н.</i> Психологическая подготовка студента к деятельности на производстве как проблема профессионального развития личности в современных условиях	61
<i>Постнова А. А.</i> Сравнительный анализ преобладающих копинг-стратегий и способов реагирования на фрустрацию курсантов младших и старших курсов военного вуза	64
<i>Сергиенко Е. Л.</i> Профессиональное становление актера театра	67
<i>Сутович Е. И.</i> Применение метода семантического дифференциала в процессе исследования «эталонного образа офицера-пограничника»	70
<i>Фацевич-Слинченко А. В.</i> Значение психологически важных качеств при профориентации спортсменов, завершающих спортивную карьеру (на примере специальности «руководитель в сфере физической культуры и спорта»)	73

СИМПОЗИУМ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»

<i>Арзубова А. Ю.</i> Стратегии совладания с разрывом первых длительных близких отношений	76
<i>Ахмедшина А. Н.</i> Жизнестойкость как значимая характеристика интегрированной личности в условиях нестабильности и неопределенности	79
<i>Баранчикова Е. А., Бойко О. В.</i> Воздействия эко арт-терапии на психо-эмоциональное состояние личности	83
<i>Бачурова С. Е., Ключева Н. В.</i> Исследование отношения к нормам мужского поведения в родительстве методом фокус-группы	84
<i>Ключева Н. В., Павлова А. И.</i> Этическая составляющая позиционирования себя как психолога-консультанта в социальных сетях	88
<i>Кутукова Т. Ю., Медведева А. Ю.</i> Пути формирования родительской компетентности	91
<i>Кутукова Т. Ю., Шишалов В. Е.</i> Компетентность психолога-консультанта в работе с ЛГБТ-клиентами	93

<i>Лаврентьев С. Ю.</i> Психологическое консультирование учащейся молодежи в условиях пандемии COVID-19	94
<i>Пылишева И. А.</i> Этические аспекты психологического консультирования	98
<i>Суворова Г. А., Каймачникова А. С.</i> О возможности использования методики Р. Кэттела в психологической консультации в вузе	100
<i>Фаерман М. И.</i> Трансформационная игра в психологическом консультировании	103
<i>Шахворостова Т. В.</i> Методика анализа семейных сценариев и мифов (МАССиф) как психологический инструмент работы с тревожностью	106

СИМПОЗИУМ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И АКМЕОЛОГИЯ»

<i>Аксютина З. А.</i> Методологическое мышление будущих педагогов	110
<i>Акулова Т. Н.</i> Акмепсихологические возможности оценивания качества деятельности воспитателя детского сада на занятии	112
<i>Баранова Ю. Г.</i> Некоторые аспекты психолого-педагогического сопровождения школьников с потенциальной и актуальной одаренностью	116
<i>Бурко О. П.</i> Социальная компетентность в контексте профессиональной подготовки будущего инженера	119
<i>Виноградова А. А.</i> Стили детско-родительских отношений и их значение в развитии личности ребенка	122
<i>Водяха С. А., Водяха Ю. Е.</i> Психологический анализ проявлений отчужденности в подростковом возрасте	124
<i>Вторушина А. В.</i> Трансформация ухода от конфликта у педагогов в процессе профессионализации	128
<i>Дубровина Л. А.</i> Влияние креативности на разрешение межличностных конфликтов	130
<i>Дубровченко Т. Н.</i> Организация и курирование студенческой психологической службы как направление работы педагога-психолога колледжа	134
<i>Егорова Т. Е., Сорокоумова Г. В.</i> Психологическая культура как условие сохранности эмоционального благополучия личности в период кризисных ситуаций	136
<i>Елизарова Е. Б.</i> Неосознаваемый компонент саморегуляции учебной деятельности	140
<i>Елунина А. Ю.</i> Специфика работы классного руководителя в колледже ..	142

<i>Изотова Е. Г.</i> Стиль педагогического общения как детерминанта эффективного взаимодействия учителя и родителей младших школьников	144
<i>Камакина О. Ю.</i> Особенности характера младших школьников с девиантным и нормальным поведением	147
<i>Катъкало К. Д.</i> К вопросу о значении особенностей семейного воспитания в контексте формирования нравственной сферы старших дошкольников	152
<i>Коротаева А. И.</i> Динамика учебной и внеучебной тревожности у младших школьников	155
<i>Костакова И. В.</i> Духовно-нравственные основы самореализации личности студентов вуза	157
<i>Кудинова И. М.</i> Особенности эксплицитного обучения лингвистически одаренных детей иностранному языку	161
<i>Кудрицкая Е. Г.</i> Системный подход к измерению удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг	164
<i>Локишина В. И.</i> Мотивация персонала образовательной организации	167
<i>Месникович С. А.</i> К проблеме направленности личности у студентов-педагогов	169
<i>Монина А. Д.</i> Приемы работы педагога-психолога для формирования эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР	171
<i>Никитина А. В.</i> Снижение проявлений спазмических задержек у дошкольников посредством применения технологии арт-терапии	174
<i>Островский С. Н.</i> Психологическая составляющая общественной деятельности молодежи	178
<i>Павлюкова А. В.</i> Уровень конфликтоустойчивости и оценка способов реагирования в конфликте у старших подростков	181
<i>Пазухина С. В.</i> Психологические аспекты развития студенческой научно-исследовательской деятельности	184
<i>Пазухина С. В., Егорова М. Н.</i> Психолого-педагогическая поддержка младших школьников в конфликтных ситуациях с одноклассниками	188
<i>Полякова О. Б.</i> Особенности трудоголизма педагогических работников с профессиональными деформациями	191
<i>Попова Т. А.</i> Проектная деятельность в образовательном пространстве: практика применения	195
<i>Ситников В. Л., Комарова А. В., Сафонова М. А.</i> Образ сверстника в сознании школьников разного возраста	198
<i>Титовец Т. Е.</i> Таксономии целей профессионального саморазвития педагога в современной педагогической акмеологии	202

<i>Умхажиева Х. Т.</i> Роль внимания в понимании учебной деятельности младших школьников	204
<i>Чернявская В. С., Сидорова Т. А.</i> Метакогнитивные способности и академическая успеваемость учащихся	207
<i>Шингаев С. М.</i> Эмоциональный интеллект как фактор успешной социализации младших школьников	210

СИМПОЗИУМ «СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

<i>Адилов С. Г.</i> Групповое планирование деятельности и целеполагание: обзор отечественных и зарубежных исследований	214
<i>Ахмадеева Е. В.</i> Самопредъявление студентов в диалогическом взаимодействии	218
<i>Бересток Т. Б.</i> Некоторые подходы к обеспечению информационно-психологической безопасности лиц пожилого возраста	221
<i>Бочек Ю. В.</i> Исследование особенностей корреляции между восприятием конфликта и используемой копинг-стратегией	225
<i>Вилуха А. И.</i> Особенности современных подростков как фактор отношения к кризисным событиям	228
<i>Винарчик Е. А.</i> Психологические особенности тревожности у повторнородящих женщин в послеродовой период	231
<i>Волкова М. Г.</i> Факторный анализ как метод управления успешностью обучения курсантов	234
<i>Гаврильченко К. Э., Константинова Ю. О.</i> Теоретический анализ взаимосвязи социальной идентичности и волонтерской деятельности ...	237
<i>Ганиева С. С.</i> Психологические особенности аддиктивной ответственности алко- и наркозависимых личностей	240
<i>Давидюк М. В.</i> Взаимоотношения в группе детского сада как один из важнейших компонентов эмоционального благополучия	244
<i>Клюева Н. Ю.</i> Динамика инволюции мотивационно-смысловой сферы личности в ситуации бездомности	247
<i>Ковалевская А. П.</i> Проблема эмоционального состояния людей, живущих в экстремальной ситуации войны	250
<i>Кузнецова Е. А., Ковальчук Ю. В.</i> Особенности переживания одиночества во время ограничительных мер из-за пандемии коронавирусной инфекции	253
<i>Кутпанкулов А. А., Грицай А. О.</i> Алекситимия как возможный фактор, оказывающий влияние на удовлетворенность браком в супружеских парах	256

<i>Ларина Г. Н., Глобина Ж. А.</i> Буллинг как проявление личностной несвободы	259
<i>Ларина Г. Н.</i> Теоретические основания концепции свободы группы	262
<i>Лосев К. В.</i> Психологические особенности поведения военнослужащих Росгвардии в межличностных конфликтах	265
<i>Решетко С. А.</i> Теоретический обзор социально-психологической литературы по вопросу табакокурения	268
<i>Самойлова И. Г.</i> Отношение к своему телу молодых людей, занимающихся боевыми искусствами	270
<i>Смирнова О. С.</i> Демонстративное потребление как способ удовлетворения потребности в самоутверждении	273
<i>Токарева В. Б.</i> Исследования локуса контроля и мотивации у спортсменов командных видов спорта на разных уровнях профессионального хоккея	277
<i>Удалова В. А., Карпова Э. Б.</i> Субъективная оценка изменений в жизни в период пандемии COVID-19 людьми разного возраста	279
<i>Федотова С. А., Поткин И. А.</i> Эмпирическое исследование механизмов психологической защиты и типов темперамента курсантов военного вуза ..	282
<i>Чернышев С. А.</i> Память как уходящая вереница забываемых событий	284

СИМПОЗИУМ «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ»

УДК 159.9

О роли адаптационных способностей для психологического благополучия студентов

И. А. Бердникова

e-mail: only4irisha@mail.ru

Академия управления МВД России, Москва

Аннотация. Статья касается проблемы значимости адаптационных способностей в жизни человека. Автор обращает внимание на связь между уровневыми показателями личностного адаптивного потенциала и психологического благополучия. Представлены результаты эмпирического исследования о взаимосвязи этих психологических конструкторов.

Ключевые слова: адаптационные способности, личность, личностный адаптивный потенциал, психологическое благополучие, студенты.

Быстро меняющиеся процессы в социальной, экономической, научной и технической сферах объективно выдвигают более жесткие требования к адаптационным способностям человека. Они дают возможность, с одной стороны, приспосабливаться к изменяющимся условиям внешней среды, а с другой – удовлетворять актуальные потребности, реализовывать поставленные цели. Другими словами, «устанавливать оптимального соответствия личности и окружающей среды» (Николаев, 2013, с. 18).

Одним из первых исследователей, кто занимался проблемами адаптации, приспособления организма, стресса был Г. Селье. В 1992 году А. Г. Маклаковым в психологическую науку было введено понятие «личностный адаптивный потенциал». Согласно концепции автора, личностный адаптивный потенциал представляет собой интегральную характеристику, включающую «устойчивую совокупность индивидуально-психологических и личностных свойств, обуславливающих эффективную адаптацию (Маклаков, 2011). С позиции исследователя, более высокий уровень адаптационных способностей предопределяет большую вероятность нормального функционирования организма и эффективной деятельности в условиях увеличения интенсивности воздействия психогенных факторов внешней среды (Маклаков, 2001). В структуре личностного адаптивного потенциала принято выделять следующие характеристики: нервно-психическую устойчивость, моральную нормативность, коммуникативные способности.

Термин «личностный адаптивный потенциал» отличает растущая частота появления в психологической литературе, когда речь заходит о характеристике адаптационных возможностях личности. Однако анализ публикаций на эту тему свидетельствует о неоднородности подходов к операционализации и определению его содержания.

Так, А. М. Богомолов рассматривает структуру адаптационного потенциала как многоуровневую, которая представлена шестью компонентами: энер-

гетическим, когнитивным, инструментальным, творческим, мотивационным, коммуникативным. Адаптационный потенциал, таким образом, обеспечивает гармоничные отношения индивида с меняющейся окружающей средой, сохраняет перспективную устойчивость личности в решении адаптационных задач различной сложности (Богомолов, 2008).

С. А. Посохова считает, что своевременность и вектор реализации адаптационных возможностей зависит от активности личности. Ключевыми характеристиками адаптационных способностей становятся личностно-регулятивные. Личностная регуляция обеспечивают своего рода «независимость» от средового воздействия. Адаптационный потенциал является интегральным образованием, механизм использования которого в конечном итоге направлен на реализацию соответствующих поведенческих сценариев в меняющихся условиях жизнедеятельности (Посохова, 2001).

Складывающаяся под воздействием многих факторов окружающая реальность актуализирует необходимость обращения к вопросу о развитии такой личности, которая будет в состоянии целенаправленно влиять на свою жизнь и деятельность. Это, в свою очередь, «связано с постепенным переходом от образа пассивной личности, управляемой диспозициями и внешней стимуляцией, к образу активной личности, ставящей цели и стремящейся к их достижению» (Леонтьев, 2014, с. 98).

«Изменяющийся человек в изменяющемся мире» (Асмолов, 1990) может осуществлять реализацию этих целей путем «преобразовывания своей личности» (Леонтьев, 2014) и задействования собственных внутренних ресурсов. Несмотря на то, что термин «ресурсь» по своему семантическому значению по большей части относится к экономической отрасли и управленческой сфере, его использование становится все более частым в психологической науке. В данном случае речь идет о совокупности таких ресурсов, которые составляют «личностный потенциал». Он, по мнению Д. А. Леонтьева, является «стержнем личности» и «отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя» (Леонтьев, 2002, с. 62). Предполагается, что личностный потенциал включает в себя совокупность личностных свойств и обуславливает возможность и способность использования их человеком для наиболее эффективного прохождения жизненного пути. Д. А. Леонтьев пишет о значимости «выраженности ресурсов» личностного потенциала, который используется для саморегуляции, адаптации и обеспечивает резилентность к воздействию неблагоприятных обстоятельств (Леонтьев, 2016).

С годами в научном сообществе усиливается интерес к вопросу об адаптационном потенциале в связи с ростом исследований, посвященных проблеме психологического благополучия личности в контексте определения его факторов-предикторов.

Заслуживают внимания ряд экспериментальных исследований А. А. Замятиной, которые были посвящены изучению взаимосвязи уровней показателей личного адаптивного потенциала и психологического благополучия. В качестве испытуемых была выбрана юношеская возрастная категория, а именно студенты вузов. Свой выбор автор объясняет тем, что период обучения в высшем учебном заведении является «сенситивным периодом для личностно-профессионального развития» (Замятина, 2016, с. 385). По результатам исследований была выявлена положительная корреляционная связь показателей адаптационного потенциала и психологического благополучия студентов.

Подробное изучение полученных результатов обозначили наш интерес к проведению собственного исследования на студенческой выборке. Будучи тесно взаимосвязанным с самой учебной деятельностью в стенах вуза, обретение психологического внутреннего комфорта также важно для молодых людей, как и задействование для этого своих личностных адаптационных способностей. Цель эксперимента продиктована гипотезой о наличии взаимосвязи между уровневými значениями структурных компонентов личностного адаптивного потенциала и психологического благополучия.

В эксперименте приняли участие 160 студентов Российского государственного аграрного университета – сельскохозяйственной Академии имени К. А. Тимирязева. Психодиагностический инструментарий включал:

- многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А. Г. Макакова и С. В. Чермянина (Райгородский, 2019);
- методика К. Рифф «Шкалы психологического благополучия» в адаптации П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленковой (Шевеленкова, 2005).

Мы ориентируемся на подход к понятию психологического благополучия американского ученого К. Рифф. По мнению автора, оно основано на «позитивном функционировании личности» и связано с наличием у субъекта внутреннего потенциала ресурсного характера (Ryff, 1989).

Диагностирование уровня личностного адаптивного потенциала позволило получить массив данных, согласно которым удельный вес высокого и нормального, среднего, а также низкого уровня личностного адаптивного потенциала составляет 43,5 % (т. е. 70 человек), 45,44 % (т. е. 73 человека) и 11,06 % (т. е. 17 человек) соответственно. Обработка эмпирической информации об уровне психологического благополучия показала, что у студентов, принимавших участие в эксперименте, преобладает средний уровень психологического благополучия (76 %, т. е. 121 человек). Представленность высокого и низкого уровня психологического благополучия соответствует 13 % (т. е. 20 человек) и 11 % соответственно (т. е. 19 человек). Количественное подтверждение взаимосвязи между данными конструктами было получено с помощью нахождения коэффициентов корреляции Пирсона. Абсолютные значения коэффициентов ($0,3 < r_{xy} < 0,7$) говорят о преимущественно средней силе связи. Среди трех компонентов личностного адаптивного потенциала более сильная связь обнаружена для шкал «коммуникативные способности» и «нервно-психическая устойчивость» по сравнению со шкалой «моральная нормативность».

Подводя итог вышесказанному, мы отмечаем, что для поддержания активного динамического баланса между личностной активностью студентов и окружающей средой задействуются их адаптационные способности. Они важны для наиболее комфортного участия в образовательном процессе, налаживанию межличностной коммуникации, обеспечения толерантности к стрессовым факторам и др. Для полноценного личностного становления молодым людям в период обучения в вузе важно обрести психологическое благополучие. Проблема психологического благополучия студентов связана с нахождением способов раскрытия и реализации их личностных ресурсов что, безусловно, может достигнуто за счет использования ресурсов личностного адаптивного потенциала.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология личности: учебник. Москва: Изд-во МГУ. 1990. 367 с.
2. Богомолов А. М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа / А. М. Богомолов // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. С. 67–73.
3. Замятина А. А. Взаимосвязь показателей адаптационного потенциала и психологического благополучия студентов // Казанский педагогический журнал. 2016. Т. 2. № 2 (165). С. 385–389.
4. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2002. С. 56–65.
5. Леонтьев Д. А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 97–106.
6. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37.
7. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.
8. Маклаков А. Г. Формирование адаптационного потенциала личности и его развитие в процессе обучения в вузе // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. Санкт-Петербург: Изд-во Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. 2011. Т. 5. № 4. С. 41–51.
9. Николаев Е. Л., Лазарева Е. Ю. Адаптация и адаптационный потенциал личности: соотношение современных исследовательских подходов // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2013. № 9. С. 18–32.
10. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности. Санкт-Петербург: РГПУ им. Герцена, 2001. 240 с.
11. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 2019. 672 с.
12. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
13. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. №. 57. Pp. 1069–1081.

УДК 159.9

Актуальные проблемы информационно-психологической безопасности пожилых людей

Т. Б. Бересток

e-mail: bertat1@yandex.ru

Московский гуманитарный университет, Москва

Аннотация. В статье представлены материалы, отображающие психологические особенности функционирования пожилых людей. Рассматривается информационно-психологическая безопасность пожилых людей в аспекте современного общества. В статье рассмотрены факторы, формирующие психологическую безопасность пожилых людей.

© Бересток Т. Б., 2020

Ключевые слова: информационная безопасность, психологическая безопасность, пожилые люди, удовлетворение жизнью.

Старение – это этап жизни человека, которые характеризуется физическими, психологическими, гормональными изменениями. Пожилым возрастом считается очень уязвимым во всех отношениях, люди все больше становятся зависимы от других людей. Эдвард Дж. Штигиц определяет старение «как элемент времени жизни». По его словам, «старение – это часть жизни», которая начинается с зачатия и заканчивается смертью.

Особое значение в пожилом возрасте имеет безопасность, включая информационно-психологическую безопасность, которая влияет на уверенное поведение человека в социуме (Тылец, Краснянская, 2018а; Krasnyanskaya, Tylets, 2018). Потребность человека в безопасности является объективной потребностью, удовлетворить которую бывает очень сложно, а порой и невозможно (Краснянская, Тылец, 2012). Чувство безопасности или потребность в ней присутствует всегда. Психологическая безопасность предполагает состояние личности, когда человек способен удовлетворять базовые потребности в самосохранении и защищённости. Люди которые не испытывают состояние психологической безопасности не имеют положительной связи с миром (Краснянская, Тылец, 2018).

Источниками информационно-психологической безопасности могут быть различные факторы, в том числе привязанность к месту проживания. Для пожилых людей важно чувство принадлежности, которое помогает контролировать окружающее пространство, повышает физический комфорт и благополучие (Тылец, Краснянская, Иохвидов, 2019).

Исследования, проводимые К. Рот, позволяют говорить о том, что информационно-психологическая безопасность пожилых людей во многом зависит от места проживания и люди, проживающие в городских условиях, подвержены изоляции и нарушению психологической безопасности. Старение по-разному воспринимают мужчины и женщины. Строение на месте рождения и проживания воспринимается пожилыми людьми как идеал. В городах и тем более в больших городах имеется больше ресурсов и возможностей для обеспечения комфортной и безопасной жизни пожилого человека. Тем не менее, существуют проблемы, которые связаны с обеспечением информационно-психологической безопасности пожилых людей.

Внимание к изучению информационно-психологической безопасности среди людей пожилого возраста обусловлено «старением» населения страны и земли в целом. Изучение особенностей психологической безопасности указанной возрастной группы представляет особый интерес, поскольку психологическая безопасность составляет основу позитивного функционирования личности.

Т. Смедл считал, что информационно-психологическая безопасность может быть обеспечена только в масштабах городской среды, но при этом сами города должны быть адаптированы для жизни пожилого населения. В настоящее время города не всегда являются комфортными и дружелюбными для старости. Многие пожилые люди стремятся жить в частных домах, видеть из окон природу, чувствовать связь с землей, чувствовать взаимопомощь, которая явно выражена среди людей сельской местности. Все это зачастую делает жизнь на селе предпочтительнее.

Целью формирования информационно-психологической безопасности пожилых людей является их благополучие. Все исследования, изучающие благополучие старости, опираются как правило на концепции старения. Данная концепция включает в себя различные психологические показатели, среди которых можно отметить: мудрость, эмоциональная стабильность, сочувствие, сострадание, информационная и психологическая безопасность.

Несмотря на существенные физические и социальные изменения, происходящие с возрастом, субъективное отношение к этим изменениям играет центральную роль в прогнозировании благополучия, психологической безопасности и физического здоровья в пожилом возрасте. Исследования, проводимые в последнее время, доказывают, что показатели высокого уровня субъективного благополучия положительно влияют на физическое здоровье и долголетие и все это ведет к уравновешению негативных последствий хронических заболеваний. Пожилые люди, испытывающие постоянно чувство информационно-психологической безопасности, реже обращаются за помощью и с жалобами по вопросам хронических заболеваний. Исследования, проводимые рядом европейских ученых, отмечают, что информационно-психологическая безопасность пожилых людей тесно связана с высокими показателями выживаемости и повышением качества жизни.

Происходит синергия между всеми средствами информационных коммуникаций и в результате мы получаем абсолютно новую информационную культуру (Кастельс, 2000). Именно трансформационная активность охватывает все социально-значимые действия, оказывает абсолютное влияние на преобразования в общественном устройстве и изменения в социальных институтах (Заславская, 1999). В контексте теоретического осмысления социокультурной трансформации России важно изучить стратегии субъектов передачи и поглощения информации, их трансформационной активности в информационно-коммуникативной среде и влияние на личность.

Информационно-психологическая угроза для личности исходит в первую очередь из-за подавления воли, массового внушения, неадекватной оценки происходящего и вследствие агрессивного поведения не только отдельных личностей, но и общества в целом. Информационно-психологическая безопасность важна в связи с информационной войной (Манойло, 2003; Краснянская, Тылец, 2019). Необходимо создание мер для выявления информационно-психологических угроз, атак информационно-психологической войны и своевременно пресекать их (Тылец, Краснянская, 20186).

Важно определение наиболее доступных в информационном пространстве ресурсов для воздействия на массы населения. Эта проблема должна быть исследована и принята на контроль на государственном уровне. К данной проблеме нужен не только психолого-правовой подход, но и социологический, культурологический, технический и т. д. Для осуществления эффективной системы информационно-психологической безопасности населения необходимо производить исследования по созданию законодательной базы, методам синергетической парадигмы. Информационная экология является неотъемлемым элементом информационной и национальной безопасности (Телешина, 2014).

Необходимо выявить источники информационно-психологических угроз, определить основные принципы и функции обеспечения информационно-психологической безопасности. Данные меры безопасности должны быть адекватны исходящим угрозам.

Список литературы

1. Заславская Т. И. Трансформационный процесс в России // Социальная траектория реформируемой России: сб. науч. тр. Новосибирск: Наука, 1999. С. 149–151.
2. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ. Москва: ГУВШЭ, 2000. 608 с.
3. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Адаптационные сценарии концепции личной безопасности // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. 2018. № 7. С. 69–74.
4. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Индивидуальность в субъектном измерении безопасности // Психология индивидуальности материалы IV Всероссийской научной конференции. Москва: ВШЭ, 2012. С. 94–95.
5. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Субъектный импринтинг принципа безопасности в условиях массовых информационных воздействий // II Моисеевские чтения: культура как фактор национальной безопасности России. Москва: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2019. С. 267–272.
6. Манойло А. В. Государственная информационная политика в особых условиях: Монография. Москва: МИФИ, 2003. 388 с.
7. Телешина Н. Н. Информационная экология в России: сущность и проблемы правового обеспечения // Информационное право 2014. № 1. С. 11–17.
8. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Психологическая безопасность личности пенсионера в условиях социального выбора // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта ім. Янкі Купалы. Серыя 3: Філалогія. Педагагіка. Псіхалогія. 2018а. Т. 8. № 1. С. 144–154.
9. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Субъектные маркеры безопасности при разном уровне рефлексии информационной войны // Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал). 2018б. № 4. DOI: 10.18384/2224-0209-2018-4-929
10. Тылец В. Г., Краснянская Т. М., Иохвидов В. В. Темпоральные маркеры психологической безопасности субъектов поздних периодов жизни // Проблемы современного образования. 2019. № 4. С. 84–97.
11. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Resources of individual psychological security with respect to the employment status of a pensioner // Advances in Gerontology. 2018. Vol. 8. No.3. Pp. 256–261. DOI: 10.1134/S2079057018030116

УДК: 159.923(075.8)

Новые грани реальности и их освоение: ресурсный подход

Л. Г. Дмитриева

e-mail: dmitrievalg@mail.ru

Башкирский государственный университет, Уфа

Аннотация. В статье говорится о необходимости соотнести известные в психологии теоретико-методологические подходы с теми вызовами, которые меняют нашу

© Дмитриева Л. Г., 2020

жизнь, в чем-то, может быть, и наше сознание. Пандемия коронавируса «накрыла» мир уже после того, как состоялся наш IV Международный научно-практический семинар, и тема статьи задумывалась иной. Однако, мы сочли необходимым откликнуться на охватившие всех нас глобальные перемены и написать о том, что хотелось сделать уже давно, а именно о том, что в сегодняшних условиях анализа жизнедеятельности личности, наряду с известными подходами к ее исследованию, актуализируется и активно разрабатываемый ресурсный подход. В статье предпринята попытка встроить логику ресурсного подхода в русло переживаемых нами событий.

Ключевые слова: ресурсный подход, личность, психические состояния, личностный потенциал, психологическая готовность.

Современный мир столкнулся сегодня с глобальной проблемой, которая весьма неожиданно стала важной для всего человечества, и масштабы проникновения этой новой реальности в сознание людей пока еще трудно до конца осознать и осмыслить. И не только потому, что реальность эта застигла нас врасплох. Не известно на самом деле, сколько она еще будет влиять на наши отношения, планы и на жизнь в целом. Угроза пандемии коронавируса стала угрозой для понятного ранее все нам существования, для нашего привычного образа жизни, ценностей, привычек и много другого.

В средствах массовой информации все чаще стали говорить о психологических последствиях пандемии, все реже – об оптимистичных примерах того, как с пользой и уравновешенно можно проживать сегодняшнюю действительность. Профессиональные психологи знают, что психологические последствия пандемии не могут не быть. Любой стресс, а тем более, стресс фрустрационного порядка, влияет на психику, и мы получаем так называемый посттравматический синдром.

В связи со сказанным выше обратимся к тому, чему посвящена наша статья. А именно, к поиску новой теоретико-методологической опоры, парадигмы, которая бы помогла психологам понять суть происходящего, ответить на вызовы новой реальности и искать пути практической помощи. На наш взгляд, в наибольшей степени сегодня востребован ресурсный подход, так как мы вынуждены искать возможности преодоления негативных последствий охватившей нас неопределенности будущего и нестабильности настоящего.

Как известно, ресурсный подход в отечественной психологии разрабатывается весьма интенсивно. В психологическом аспекте под ресурсами понимаются свойства личности, которые помогают эффективно решать различные жизненные проблемы. Наиболее интересные и известные исследователи этого подхода В. Н. Дружинин (2001), К. А. Абульханова-Славская (1991), Л. И. Анцыферова (2006), М. А. Холодная (2016) и другие. Эти и многие другие ученые рассматривают проблему ресурсов личности с позиций когнитивной психологии, стратегии жизни, в контексте развития личности. Некоторые исследователи раскрывают психологические механизмы актуализации ресурсов личности (Г. Н. Андрианов, А. И. Кибальченко, 2016).

Не можем не согласиться с мнением Л. И. Ларионовой о том, что «в современной науке ресурс становится «магическим кристаллом», через который психологическая реальность предстает в новом свете, и появляются новые возможности проникнуть в суть явлений, понять их природу, психологические механизмы, влияющие на них» (Larionova L.I., 2017). Психолог уточняет, что мно-

гими отечественными авторами термин «ресурс» отождествляется с понятием «потенциал» и связывается с именем известного исследователя проблем ресурсного подхода и личностного потенциала Д. А. Леонтьевым (2011). В большинстве психологических источников ресурс интерпретируется через некий запас прочности, источник чего-либо, что весьма справедливо. Тем не менее, нам кажется, у ресурсного подхода есть еще одна грань, которая также позволяет говорить о ресурсном подходе и многообразии его интерпретаций. Мы имеем в виду готовность, и, прежде всего, психологическую к преодолению чего-либо. Если личность готова к преодолению каких-либо трудностей, это свидетельствует о ее крепкой ресурсной базе, которая позволит ей сделать этот шаг, несмотря на возникающие трудности самого разного порядка. Например, трудности, связанные с неопределенностью ситуации и ее сложностью. Эта неопределенность способствует возникновению различного рода отрицательно воздействующих так называемых неравновесных состояний (А. О. Прохоров, 1998). Среди них могут быть тревога, страх, фрустрация и многие другие. Кроме этого, в состоянии неравновесности личность вынуждена искать продуктивные способы совладания с ситуацией. Все это, и многое другое (например, ценности, мотивы, особенности характера, установок и так далее) влияет на состояние психологической готовности к освоению неопределенности и актуализирует имеющиеся у личности, казалось бы, скрытые ресурсы.

Мы представляем психологическую готовность как целостное личностное образование, интегрирующее такие составляющие, как психологическая готовность к трудностям в контактах, гибкость во взаимодействиях и социальная компетентность. Психологическую готовность к трудностям в контактах мы определяем как состояние мобилизации, позволяющее ориентироваться в ситуациях нестабильности и прогнозировать их возможные трудности. Гибкость во взаимодействиях понимаем как регуляторно-личностное свойство, проявляющееся в эмоциональной гибкости, обеспечивающей избегание личностных и преодоление внутриличностных конфликтов, выявляющее степень сформированности регуляторной гибкости и способности перестраивать систему саморегуляции адекватно пластичности психики, когнитивным стилям, стилям общения, стилевой саморегуляции и так далее. Социальную компетентность понимаем как интегративно-личностное качество, значимое для самореализации личности и проявляющееся в уверенности в себе, эмпатийности, толерантности и конгруэнтности в ситуациях нестабильности и неопределенности (Дмитриева Л. Г., 2011).

Мы хорошо представляем, что взаимодействие субъекта с внешней средой обусловлено его внутренним миром. А именно, его установками, мотивами, личностными смыслами. Все они составляют духовно-нравственную основу личности, ее потенциал, который и определяет ресурсную готовность к освоению сложных жизненных ситуаций и решение смысло-жизненных вопросов. Если посмотреть на обсуждаемую нами ситуацию освоения новой реальности, в которой оказалось практически все человечество, то невозможно обойти стороной еще одну важную составляющую – экзистенциальность ситуации, включающую в себя, на наш взгляд, достаточное количество содержательных характеристик, которые еще предстоит раскрыть.

Таким образом, говоря ресурсном подходе и ресурсах, считаем, что кроме перечисленных выше дефиниций этих явлений, в данном подходе следует разрабатывать и составляющую психологической готовности к преодолению неопределенности и нестабильности. В данном случае, живым примером этого преодоления является проживаемая нами ситуация, связанная с пандемией корона-вируса. Готовность же, в свою очередь, понимается нами как мобилизация ресурсов личности, того запаса психологических средств, которыми эта личность обладает. Следовательно, мы рассматриваем ресурсный подход с позиции психологической готовности личности к преодолению ситуаций нестабильности и неопределенности. Читаем, что в исследуемой нами готовности к преодолению трудностей можно выделить и компоненты. Например: когнитивный, психосемантический, эмоционально-волевой. Понятно, что к определенным структурным компонентам мы придем после соответствующего анализа психологических источников.

Итак, нам представляется весьма перспективным исследование проблемы ресурсов личности и ее личностного потенциала в ситуации нестабильности настоящего и неопределенности будущего. Есть предложенный нами задел к тому, чтобы приступить к разработке ресурсного подхода к освоению вызовов переживаемой нами новой реальности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
2. Андрианова Г. Н., Кибальченко И. А. Технология развития ментальных ресурсов на уроках русского языка / Холодная М. А., Ожиганова Г. В. (ред.). Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: материалы третьего международного симпозиума (Москва, 20–21 октября 2016 г.). Москва: Институт психологии РАН, 2016. С. 297–302.
3. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва: Институт психологии РАН, 2006. 512 с.
4. Дмитриева Л. Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию. Диссертация докт. п. н., Самара, 2011. 473 с.
5. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. Москва: ПЕРСЭ; Санкт-Петербург: Иматон-М, 2001. 224 с.
6. Кожевникова Е. Ю. Личностные ресурсы преодоления ситуации социально-экономической депривации: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2006. 23 с.
7. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика / Д. А. Леонтьев. Москва: Смысл, 2011. 680 с.
8. Петрова Е. А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения: дисс. ... канд. психол. наук. Кострома, 2008. 21 с.
9. Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний : монография / А. О. Прохоров. Москва: Институт психологии РАН, 1998. 152 с. URL: <https://znanium.com/catalog/product/1061623> (дата обращения: 02.09.2020).
10. Хазова С. А. Когнитивные ресурсы совладающего поведения: эмпирические исследования. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. 150 с.
11. Larionova L. I. Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches. 2017, Vol. 6, N. 6A.

Основатели психологии о проблеме сознания: историко-психологический очерк

А. И. Мусс

e-mail: albertwanderer@gmail.com

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург

Аннотация. В данном тексте представлены результаты первого этапа историко-психологического исследования, направленного на уточнение перечня авторов, заложивших основы академической психологии, их идей об объекте и методе психологии, а также взаимосвязи между ними. Данный этап предполагал обращение к “программным” текстам ключевых авторов, выбранным в соответствии с существующими трудами по истории психологии. Формулировки этих идей сравнивались с рядом современных взглядов на сознание.

Ключевые слова: история психологии, проблема сознания, физиологическая психология В. Вундта, понятие интенциональность Ф. Brentano, топографическая модель психики З. Фрейда.

Академическая психология как самостоятельная научная дисциплина существует уже почти 250 лет, в течение которых она менялась вместе со способами научного познания в целом. Даже проблема сознания, изначально понимаемая в духе картезианского дуализма субстанций и способствовавшая возникновению научной психологии, претерпела значительные изменения в своей формулировке и способах решения. Более того, этой проблемой в настоящее время занимаются и философы, и психологи, и когнитивные исследователи, включая нейрофизиологов, математиков и программистов.

Если мы соглашаемся с формулировками Д. Чалмерса, утверждающего, что ключевые составляющие проблемы сознания на современном этапе – это соотношение универсальности нейрофизиологических процессов и качественного своеобразия субъективного опыта, то наш вопрос заключается в том, как описать подобное соотношение. Важно отметить, что в последних работах данного философа сознания отмечается невозможность такого описания (Chalmers, 2017), однако не все исследователи так категоричны. Так, например, Д. Деннет не согласен с подобной формулировкой проблемы (Деннет, 2017), а К. В. Анохин видит ее решение в исследовании сложных сетевых структур головного мозга, в том числе, связывая специфику функционирования сознания с нейронными гиперсетями, то есть, сетями, структурными единицами которых являются другие сети (Анохин, 2020). Также параметр сложности как совокупности связей между элементами является ключевым понятием теории сознания Дж. Тонони (Tononi, 2008).

Эти идеи, доработанные и дополненные эмпирическими данными, со временем могут оказаться прорывом в науке, однако, если мы обратимся к ретроспективе решения проблемы сознания в академической психологии, то можем обнаружить, что подобные формулировки, пусть с некоторыми важными нюансами, имели место еще на этапе зарождения психологии как самостоятельной науки.

Настоящий текст представляют собой результаты предварительного этапа историко-психологического исследования, призванного уточнить ключевые вехи формирования психологии как самостоятельной науки, и оценить связи между идеями, и исследователями, как ставшими классиками современной психологии, так и повлиявшими на ее современное состояние. Данный этап подразумевал поиск первых изданий ключевых работ авторов, рассматриваемых как основателей академической психологии, с целью рассмотрения в тексте цитирований и формулировки ключевых положений об объекте и методе психологии. Это также имеет смысл, поскольку в рамках учебных пособий конкретность изложения, собственно, историко-психологического материала может упрощаться, а значимые в своей конкретности моменты – забываться, как это было показано в исследовании А. Костала (Costall, 2006).

В ходе исследования было отобрано несколько ключевых авторов, относимых историками психологии к исследователям, сыгравшим значимую роль формировании психологии как самостоятельной науки вместе с их текстами, обозначаемыми в тех же работах в качестве “программных” статей или монографий. Важно подчеркнуть, что в исследовании использовались сканированные копии первых изданий таких текстов, размещенных в открытом доступе. Последующие издания использовались только в случае, когда отсутствовал оригинал, но в использованном издании отсутствовали какие-либо изменения основного текста. На данном этапе использовались следующие “программные” работы: “Grundzuge der physiologischen Psychologie” В. Вундта (Wundt, 1874), “Psychologie vom empirischen Standpunkt” Ф. Brentано (Brentano, 1874), “Die Traumdeutung” З. Фрейда (Freud, 1900).

Проект физиологической психологии Вундта опирается как на классические философские работы (например, Аристотеля, Лейбница и Канта), так и на актуальные для того времени тексты – работы философов, медиков и физиологов, включая диссертационное исследование И. М. Сеченова о центральном торможении и “Elemente der Psychophysik” Г. Фехнера. Содержание книги во многом напоминает содержание современных учебников и учебных программ по психологии – вслед за введением идут данные об анатомии и физиологии, начиная от отдельных нейронов и заканчивая центральной нервной системой в целом, после чего последовательно рассматриваются ощущения, представления, внимание, память, сознание, эмоции и движения. В самом начале работы Вундт формулирует два ключевых метода психологии – внешнее и внутреннее наблюдение, тогда как в конце указывает на безусловно важный для исследователя сознания момент – на то, что его исследование призвано показать, что сознание – это не нечто простое, а напротив, нечто сложное, состоящее из элементов, в основании которых лежит, в свою физиологические особенности функционирования нейронов и нервной системы в целом (Wundt, 1874, с. 2, 231–232, 858–863).

В работе Brentано по большей части упоминаются философские работы, однако он ссылается также на работы Гельмгольца, Вебера, Фехнера и самого Вундта, включая книгу, содержание которой было кратко изложено выше. Следует отметить, что Вундт со своим проектом физиологической психологии становится для Brentано одним из объектов критики, причем критикует узость используемого зачинателями психофизики и физиологической психологии понятия представления (Brentano,

1874, с. 12–34). Помимо этого Brentano стремится различить психические и физические феномены (Brentano, 1874, с. 120), но изучение, собственно, психики, ограничено, а потому психология должна заниматься изучением психических феноменов – представлений, суждений, любви и ненависти, а также законов, по которым эти феномены работают, для чего можно обращаться как к своему опыту, так к опыту других людей, например, в форме автобиографии (Brentano, 1974, с. 24–97).

В рамках рассматриваемых работ Фрейд опирается, среди прочих, на Вундта. Фрейд соглашается с ним, например, в отношении вопроса о существовании элементов психики и о законе ассоциаций, но, в отличие от основателя физиологической психологии, Фрейд предлагает рассматривать в психике не только сознание, но также предсознательное и бессознательное (Freud, 1900). Стоит отметить, что в своей работе 1895 года “Entwurf einer Psychologie”, Фрейд, также как и Вундт, связывает элементы психического с отдельными нейронами в составе нервной системы.

Подводя итог данного этапа исследования, можно говорить о том, что идея связи элементов психического с нейронами, а различных психических процессов – со структурными единицами нервной системы в своем наиболее общем выражении (так, во времена Вундта, Brentano и Фрейда еще не существовало теории информации, кибернетики и теории систем, на которые опираются представители современной когнитивной науки) была сформулирована и активно использовалась во времена, когда академическая психология еще только формировалась. В совокупности с рассмотренными выше критическими замечаниями современных философов сознания, можно говорить о том, этой области, возможно, требуются новые теоретические разработки.

Следует, однако понимать, что представленное исследование уже на данном этапе требует рассмотрения других авторов (например, У. Джеймса, О. Кюльпе, Э. Титченера, Э. Гуссерля и феноменологов, гештальт-психологов, а также основателей бихевиоризма, необихевиоризма и когнитивной психологии), чтобы на базе данного материала уточнить перечень авторов – основателей психологической науки, их идеи, в особенности, их взгляды на объект и метод психологии, чтобы сравнить их с идеями современных исследователей.

Список литературы

1. Анохин К. В. Нейронные гиперсети: факты и теории об устройстве и динамике высших функций мозга // Нелинейные волны – 2020. Тезисы докладов XIX научной школы. Нижний Новгород, 2020.
2. Деннет Д. Сладкие грёзы: чем философия мешает науке о сознании. Москва, 2017. 304 с.
3. Brentano F. Psychologie vom empirischen Standpunkt. Leipzig: Verlag von Duncker & Humblod, 1874.
4. Chalmers D. The conscious mind: In search of a fundamental theory. Oxford university press, 1996. 432 p.
5. Chalmers D. Idealism and mind-body problem // The Routledge Companion to Panpsychism / ed. W. Seager. Oxford University Press, 2017. URL: <http://consc.net/papers/idealism.pdf> (дата обращения: 17.02.2018).
6. Costall A. 'Introspectionism' and the mythical origins of scientific psychology // Consciousness and Cognition. 2006. N 15. Pp. 634–654.

7. Freud S. Traumdeutung. Leipzig und Wien: Franz Deuticke, 1900.
8. Tononi J. Consciousness as Integrated Information: a Provisional Manifesto // Biological Bulletin. 2008. N 215. Pp. 216–242.
9. Wundt W. Grundzuge der physiologischen Psychologie. Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann, 1874.

УДК 159.9

Компоненты личностного потенциала: жизнестойкость, толерантность к неопределенности, контроль за действием

Д. Э. Пятун

e-mail: dasha99_90@mail.ru

РГАУ – МСХА им. К. А. Тимирязева, Москва

Аннотация. В статье рассматривается концепция личностного потенциала, разработанная в трудах Д. А. Леонтьева. Концепция личностного потенциала представлена как потенциал саморегуляции и как интегральная характеристика уровня личностной зрелости (способность к самодетерминации, самообновлению, самореализации).

Ключевые слова: личностный потенциал, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, контроль за действием.

Концепция личностного потенциала, разработанная Д. А. Леонтьевым, представлена как потенциал саморегуляции и как интегральная характеристика уровня личностной зрелости (способность к самодетерминации, самообновлению, самореализации). Структура концепции личностного потенциала представлена: успешностью самоопределения в пространстве, организацией целенаправленной деятельности, сохранением устойчивости и цельности на фоне неблагоприятных или враждебных обстоятельств. В их числе такие личностные характеристики, как оптимистическое мышление, жизнестойкость, витальность, личностная автономия, толерантность к неопределенности, стратегии совладания (Сохань, 2012).

Роль личностного потенциала наиболее выражена в трех ситуациях, характеризующимися тремя видами вызова и функциями саморегуляции: в ситуациях неопределенности (потенциал самоопределения), в ситуациях достижения (потенциал реализации), в ситуациях внешнего давления или угрозы (потенциал сохранения).

Основные характеристики структуры концепции личностного потенциала: связь с успешностью жизнедеятельности и психологическим благополучием в самом широком смысле слова, включающем не только удовлетворение базовых потребностей и достижение целей, но и здоровье, эмоциональное благополучие.

Необходимость рассмотрения личностного потенциала состоит в том, что осуществляется переход от статичного к динамичному взгляду на личность в условиях современного развития мира и общества в целом (Сохань, 2012).

Стоит отметить, что человек не остается неизменным, он меняется, причем быстрее, чем изучающие его психологи успевают модифицировать свои теории и подходы. Таким образом, существующие теории описывают вчерашнего человека, а сегодняшний человек оказывается за пределами понимания. В стреми-

тельно развивающемся мире основными аспектами изменения человека стало то, что человек может быть очень разным не только в плане разброса индивидуально-психологических особенностей, но и в плане коренного различия основных системообразующих принципов, на которых строится его поведение и личность в целом. Сфера адекватной применимости традиционной психологии, описывающей статичного человека в системе статичных условий существования, все больше сужается. Сфера новой психологии («изменяющегося человека в изменяющемся мире») позволит описать механизмы личностного развития и не развития, сознательного и бессознательного выбора стратегии жизни, и несовпадение между «теоретическим человеком» и «эмпирическим человеком» (Леонтьев, 2010).

Кроме этого, концепция личностного потенциала объясняет целесообразные изменения и трансформации (проблема неустойчивости), при которых в личности сохраняется устойчивость ко всему в современном мире (Сохань, 2012). Далее рассмотрим компоненты личностного потенциала подробно.

Жизнестойкость как один из психологических конструктов был предложен американским психологом Сальвадоре Мадди. Компонент представляет собой систему убеждений о себе, об окружающем и об отношениях с миром. Компонент включает в себя три сравнительно автономных составляющих: вовлеченность, контроль, принятие риска (Мадди, 2002). Вовлеченность рассматривается как убежденность человека в том, чтобы успешно преодолевать актуальные и потенциальные стрессы. Контроль рассматривается как установка на проявление жизненной активности, возможность повлиять на результат. Принятие риска рассматривается как убежденность в том, что любая ситуация, это личностный рост, опыт и возможность активно преодолевать трудности, не смотря отсутствию успеха (Евтушенко, 2016). В целом вся система позволяет противостоять возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых. Жизнестойкость рассматривается как личностный ресурс, способный адаптироваться к стрессовым ситуациям, связанный с сохранением психологического благополучия и успешностью в деятельности (Мадди, 2002).

Компонент «толерантность к неопределенности» предложен Дэвидом Мак-Клейном, и рассматривается как разброс реакций, от отвержения до привлекательности, при восприятии неизвестных, сложных, динамически неопределенных или имеющих противоречивые интерпретации стимулов (Кондрашихина, 2015). Толерантность к неопределенности имеет несколько трактовок: как черта личности; как ситуационно-специфичная установка; как метакогнитивный процесс и навык. Компонент представлен составляющими: отношение к новизне (абсолютно новая ситуация, не встречавшаяся в опыте), к сложным задачам (сложная ситуация с большим количеством переменных), к неопределенным ситуациям (нестабильные ситуации) (Леонов, 2014). Толерантность и неопределенность в целом рассматривается как принятие чего-то нового, к неизвестному, к вызову условий и умению действовать в ситуациях неопределенности и к возможности проявить себя (Корнилова, 2014).

Компонент «контроль за действием» предложен Юлиусом Кулем, в своих исследованиях автор опирается на современные представления о системном строении психики человека, и рассматривает волевою сферу личности (система, со-

стоящая из автономных субсистем). Реализация компонента возможна при гибком и согласованном взаимодействии субсистем, обеспечивающих удержание в активном состоянии намерений и достижения целей в ситуациях благоприятных для этого, или прекращение целенаправленной активности в ситуации, неблагоприятной для этого. Автор в своей концепции рассматривает два вида намерения (ориентированные на действие или состояние); два типа волевой регуляции (самоконтроль и саморегуляция) и представлены три составляющие компонента (контроль за действием при планировании, при реализации, при неудаче). Ю. Куль выделил следующие механизмы реализации намерения достижения цели: мотивационный контроль, контроль внимания, перцептивный контроль, эмоциональный контроль, контроль активизации усилий, контроль кодирования и оперативная память, поведенческий контроль. Важной особенностью концепции является представление о системности строения личности, как в аспекте разных психических функций, так и в отношении связей психического и физиологического в личности (Шапкин, 1997).

Список литературы

1. Евтушенко Е. А. Жизнестойкость личности как психологический феномен // СибАК. 2016. С. 72–78.
2. Кондрашихина О. А. Диагностика толерантности к неопределенности: корреляция результатов психодиагностических измерений // Перспективы науки и образования. 2015. С. 83–87.
3. Корнилова Т. В. Толерантность к неопределенности и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях подсказки // Журнал Высшей школы экономики. Т.11. Психология. 2014. № 4. С. 19–36.
4. Леонов И. Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта // Вестник Удмуртского Университета. Вып. 4. 2014. С. 43–52.
5. Леонтьев Д. А. Личность в непредсказуемом мире // Методология и история психологии. Т. 5. Психология. 2010. № 3. С. 120–140.
6. Мадди С. Теория личности: сравнительный анализ. Санкт-Петербург: Издательство Речь, 2002. 539 с.
7. Сохань Л. В., Степаненко И. В. Личностный потенциал: структура и диагностика // Журнал Высшей школы экономики. Т. 9. Психология. 2012. № 4. С. 151–154.
8. Шапкин С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов. Москва: Издательство РАН, 1997. 140 с.

УДК 159.9

Кризис профессионального самоутверждения как взаимопереход между гомеостазическим и гетеростазическим состояниями системы деятельности

А. А. Шак, Г. И. Корчагина

e-mail: aa.ozhegina@mail.ru

Вятский государственный университет, Киров

Аннотация. В статье рассматривается конструкт «кризис профессионального самоутверждения». Дается описание кризиса профессионального самоутверждения

© Шак А. А., Корчагина Г. И., 2020

как взаимоперехода между гомеостатическим и гетеростатическим состояниями системы деятельности.

Ключевые слова: кризис профессионального самоутверждения, гетеростаз.

Профессиональное развитие личности в деятельности сопровождается переживанием различных противоречий и кризисных ситуаций (Козлов, 2014). В рамках исследования мы выделяем такой вид кризиса, который встречается в ходе профессионализации, однако сущность его мало операционализирована – кризис профессионального самоутверждения. Он заслуживает особого внимания, отражая своеобразие профессионального пути личности профессионала.

Классической эпистемологии системного подхода для анализа кризиса профессионального самоутверждения оказывается недостаточно. Причины этого:

- 1) невозможность объяснить возникновение кризиса профессионального самоутверждения внутри системы личности напрямую;
- 2) невозможность объяснить, каким образом кризис профессионального самоутверждения (нижележащий уровень) детерминирует поведение и деятельность личности в целом (вышележащий уровень);
- 3) ситуационный характер протекания профессионального самоутверждения как формы профессиональной активности.

Именно поэтому, исследование кризиса профессионального самоутверждения требует особого подхода – исследования в рамках методологии метасистем. Метасистемы представляют собой особый класс систем, которые позволяют «объяснить как функционируют специфические структурные, функциональные, генетические, интегративные закономерности самоорганизации» (Карпов, 2012). В свете данного подхода мы будем интерпретировать кризис профессионального самоутверждения как метасистемный кризис или метакризис профессиональной деятельности.

Конструкт «кризис профессионального самоутверждения» сложный по своей структуре, образовался в результате синтеза психологических концепций:

- методологии метасистемного подхода к изучению сложных психических систем, разработанного А. В. Карповым;
- системогенетической концепции профессиональной деятельности личности В. Д. Шадрикова (Шадриков, 2007);
- самоутверждения личности как формы профессиональной активности (системы деятельности) (Корчагина, 2008);
- кризиса как состояния гомеостаза / гетеростаза самоорганизации компонентов системы самоутверждения.

Построение конструкта «кризис профессионального самоутверждения» позволяет строго очертить границы предметной области, исследовать ее содержательное наполнение и закономерности функционирования, а также даёт основание для выведения ряда следствий.

Система кризиса профессионального самоутверждения имеет структуру системы профессиональной деятельности – цель, мотив, принятие решения, индивидуальные качества субъекта, программа деятельности, информационная основа деятельности.

Профессиональное самоутверждение – «вторичный процесс» профессиональной деятельности, его самоорганизация происходит по законам системогенеза профессиональной деятельности: одновременной закладки компонентов, неравномерности и нелинейности развития, диахроничности формирования показателей самоутверждения.

Кризис профессионального самоутверждения проявляется в смене или «разрывах» процесса самоорганизации, однако система профессионального самоутверждения обладает толерантностью к периодам перехода системы от гетеростаза к гомеостазу и обратно (Карпов, 2012).

Самоорганизация процесса самоутверждения имеет две субцели:

- получение информации из внешнего мира (открытость внешней системе);
- упорядочивание и интеграция как основа для дальнейшей интеграции системы.

Для стабилизации системы самоутверждения постоянно происходят внутрисистемные перестройки, изменения иерархий внутри системных компонентов, что приводит к их качественным изменениям (Карпов, 2012).

В контексте самоутверждения личности признаком гомеостаза системы является сформированность всех компонентов системы деятельности и баланс ее целевых показателей профессиональной надежности и профессиональной самооценности личности (Корчагина, 2009).

Профессиональная самооценность – субъективный результат реализации профессиональной активности, который выражается в удовлетворённости личности собой как профессионалом, стремлении к дальнейшему профессиональному росту и профессиональной востребованности.

Профессиональная надёжность личности – результат реализации профессиональной активности, который выражается в способности субъекта поддерживать сосредоточенность на достижении цели достаточно долгое время.

Гетеростаз системы – это такое состояние самоорганизации системы профессионального самоутверждения, при котором существует дисбаланс между надёжностью и самооценностью личности, однако система обладает потенциалом к восстановлению равновесия.

Данная модель позволяет определить состояние системы профессионального самоутверждения с позиции метасистемного подхода как гомеостаза, а значит найти признаки состояния системы в гетеростазе.

Состояние психологического гомеостаза предполагает устойчивое состояние системы внутреннего мира, при котором отсутствуют выраженные противоречия между когнитивными, аффективными и поведенческими компонентами. Признаки гетеростаза проявляются в неустойчивом состоянии различных элементов системы, а также связей между ними. Противоречие между элементами системы угрожает ее целостности, а рефлексия противоречия субъектом порождает чувство дисгармонии (Карпов, 2012).

Таким образом, с позиций метасистемного подхода кризис профессионального самоутверждения можно определить как взаимопереходы между гомеостазическим состоянием системы (баланс профессиональной надежности и профессиональной самооценности) и гетеростазическим (разбалансировка).

В систему вносятся постоянно элементы неупорядоченности, объективно складывающиеся противоречия трансформируются во внутренние противоречия, происходит возможность собственного генезиса системы внутреннего мира. Появляется скоординированность, упорядоченность, целостность, но в то же время происходит внесение дезорганизации, неупорядоченности. Эти противоречия выступают стимулом и источником самоутверждения.

Список литературы

1. Карпов А. В. Внутренний мир интеллектуально одаренного человека: мета-системный подход: монография / А. В. Карпов, Т. А. Климонтова. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2012. 402 с.
2. Козлов В. В. Психология кризиса. Монография / В. В. Козлов. Москва: Институт консультирования и системных решений, 2014. 528 с.
3. Корчагина Г.И. Профессионально самоутверждение личности: системогенетический подход / Г. И. Корчагина, Ю. П. Поварёнков. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. 130 с.
4. Корчагина Г. И. Методологические аспекты исследования профессионального самоутверждения личности / Г. И. Корчагина // Вестник ВятГГУ. 2008. № 4 (1). С. 135–138.
5. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. Москва: Логос, 2007. 192 с.

УДК 159.9

История становления саморазвития личности в отечественной психологии

Н. А. Шмойлова

e-mail: nataliasch@ya.ru

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул

Аннотация. Статья посвящена истории становления саморазвития личности в отечественной психологии. Рассматриваются основные подходы ученых-психологов к понятию саморазвития, имеющиеся в отечественной психологической науке. Описываются этапы становления процесса саморазвития. Анализируются многочисленные теоретические обоснования процесса саморазвития, отмечена общность взглядов авторов, исследующих саморазвитие, целостность, схожесть понятийного аппарата для обозначения процесса саморазвития.

Ключевые слова: саморазвитие личности, самодвижение, культурно-историческая психология, самоактуализация личности, субъект развития.

Психология саморазвития сформировалась как отрасль психологической науки на стыке психологии личности и психологии развития. Долгое время саморазвитие не рассматривалось как предмет психологического исследования, скорее, выступало как принцип активности личности в своем развитии. И лишь на рубеже 1990-х – 2000-х годов ученые стали рассматривать саморазвитие как предмет психологических исследований (Низовских, 2010; Щукина, 2015).

Однако, если обратиться к истории становления саморазвития в психологии, то можно выделить несколько основных этапов. В начале 20-х гг. прошлого века зародились концептуальные основы отечественной психологии саморазви-

© Шмойлова Н. А., 2020

тия личности, хотя само понятие саморазвития в психологии, которыми в настоящее время принято связывать саморазвитие личности, обозначались чаще всего термином «самодвижение».

Так, С. Л. Рубинштейн в своей работе 1922 г., говоря об автономности систем, дает обоснование идеи саморазвития как самодвижения. Автор подчеркивает, что саморазвитие становится возможным, если оно исходит изнутри, а не извне. С. Л. Рубинштейн указывал как на то, что развитие личности зависит от обстоятельств и условий собственной жизни, так и на то, что личность сама обуславливает все обстоятельства своей жизни. Активность, сознание и зрелость личности автор называл высшими личностными образованиями, выполняющими функции регуляции, организации, целостности жизненного пути личности как субъекта деятельности (Рубинштейн, 1973). Жизненный путь – это целостный и непрерывный процесс; человек, по мнению Рубинштейна, в процессе жизненного пути становится личностью. Психическое и духовное развитие личности обусловлено ее деятельностью, переходя от одного возрастного этапа к другому, человек развивается и совершенствуется. Ключевыми моментами жизненного пути человека становятся, так называемые события – поворотные моменты жизни, когда он принимает то или иное решение, которое и определяет дальнейшую жизнь личности (Рубинштейн, 1973). Таким образом, С. Л. Рубинштейн считал, что человек способен к изменению собственной жизненной истории, меняя свои поступки и действия, которые выливаются в деятельность. Путем выстраивания своих отношений с окружающими людьми, определения для себя важных ценностей и реализации их в жизни, самореализации в деятельности личность и становится субъектом жизни (Рубинштейн, 1973).

В культурно-исторической теории Л. С. Выготского саморазвитие рассматривается как методологический принцип, с помощью которого раскрывается смысл развития как самодвижения, самостановления. В предшествующих теориях развития личности основные взгляды исследователей сводились к влиянию на процесс развития социального или биологического факторов, либо их совместного влияния. Л. С. Выготским же дано объяснение механизма развития с помощью принципа самопричины («causa sui») Б. Спинозы, выражающегося в противоречии сложных систем, таких как «ребенок в обществе», «Я в Мы», «личность в культуре». Определяющее значение, по мнению автора, имеет психическая активность человека (Выготский, 1982). Психика подстраивает окружающую действительность, творит из нее мир, субъективирует среду, воспринимая ее как объект для творчества. Данную методологическую позицию изучали последователи Л. С. Выготского в своих концепциях. Особый интерес, на наш взгляд, имеет положение Л. С. Выготского о том, что социальная среда выступает не как фактор, а как «источник развития личности». В развитии личности, замечает он, «существует две переплетенных линии. Первая следует путем естественного созревания, вторая состоит в овладении культурой, способами поведения и мышления». Выготский пишет о том, что каждая психическая функция появляется на сцене дважды – сначала как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления личности (Выготский, 1982).

Интересна, на наш взгляд, точка зрения Б. Г. Ананьева о том, что путь личности – это история ее жизни, в которой человек является субъектом деятельности. Автор справедливо замечает, что человек – это не пассивный продукт общественной жизни и не жертва генетических основ личности, он сам создает и изменяет обстоятельства своей жизни благодаря собственным усилиям, труду, соответствующему поведению, социальной активности в окружающем его обществе, в результате чего вокруг него образуется собственная среда развития, формируются общественные связи (Ананьев, 2016, с. 134).

А. Н. Леонтьев обращал внимание на то, что развитие есть процесс самодвижения, которое строится по определенным внутренним законам и носит спонтанный характер, поэтому автор рассматривает ребенка субъектом развития, жизни, а не только объектом внешних воздействий (Леонтьев, 1957, с. 94).

Идея саморазвития как самодвижения в 1950–1960 годы становится основной теорией развития личности в отечественной психологии. Стоит отметить, что понятие «саморазвитие» рассматривалось в психологии скорее как философская категория и использовалось в качестве теоретического обоснования развития, поскольку тогда не было раскрыто основное содержание понятия.

1970-1980-е годы ознаменованы появлением первых исследований саморазвития, правда, пока не как самостоятельного психологического феномена, а в рамках изучения других процессов развития личности. Так, проблема саморазвития изучается в рамках исследований самовоспитания (А. А. Бодалев, Ю. М. Орлов), самодетерминации (А. Г. Асеев), самосознания (И. И. Чеснокова), жизненных стратегий (К. А. Абульханова-Славская). Именно в работах этих авторов появляются первые теоретические обоснования саморазвития как психологического феномена, намечается проблемное поле изучения саморазвития, формируется понятийный аппарат. Таким образом, появляются первые теоретические исследования проблем развития и саморазвития как самостоятельных процессов, их дифференциации, появляются критерии саморазвития, изучаются причины появления мотивации, исследуются психические механизмы успешности саморазвития.

А. Г. Асеев, развивая учение С. Л. Рубинштейна, рассматривает саморазвитие как деятельность человека, детерминированную желанием развить в себе то или иное качество (Асеев, 1978, с. 26). При этом основными условиями появления саморазвития как процесса, по мнению автора, выступают нежелание мириться с настоящим и желание иного будущего, в результате чего появляется энергия к изменениям, а также наличие потенциальных возможностей для актуализации себя и совершения регулярных действий с целью саморазвития. В 1987 А. А. Бодалев, рассматривая саморазвитие, определяет его критерии, дает характеристики личности, стремящейся к саморазвитию, описывает условия формирования саморазвития. Именно сама личность, по мнению автора, ответственна за постановку целей жизни, выбор жизненного пути и способы достижения поставленных целей, и сама приходит к тем или иным результатам своего жизненного пути (Бодалев, 1987, с. 6). Качественные изменения человека, происходящие в процессе саморазвития, становятся результатом целенаправленного воздействия на самого себя.

И. И. Чеснокова (1977) включает саморазвитие в круг понятий, описывающих саморегулирующую сферу самосознания, которая связана с отношениями

в системе «Я и Я». Этот тип саморегулирования характеризуется сознательной работой личности над собой, когда у человека появляется желание изменить что-то, что побуждает личность выстраивать соответствующую планомерную деятельность (Чеснокова, 1977, с. 139).

К. А. Абульханова-Славская изучает саморазвитие и самосовершенствование в едином тандеме. Рассматривая жизненный путь, она выделяет основные стратегии личности: стратегию учета имеющихся возможностей и стратегию своего развития, совершенствования потенциальных возможностей. В структуре саморазвития автор выделяет три компонента: самосовершенствование (саморазвитие) – процесс приобщения к культуре окружающего общества, постоянное стремление к получению новых знаний (непрерывное образование, обучение чему-то новому) и процесс активной самореализации во всех сферах жизни – в творчестве, трудовой деятельности (Абульханова-Славская, 1991, с. 261). Кроме того, К. А. Абульханова-Славская рассматривает саморазвитие с точки зрения определения личностью стратегии собственной жизни, которая обладает, по мнению автора, тремя важными признаками: выбор основного направления жизнедеятельности, определение основных жизненных целей, определение этапов их достижения. Указанный выбор в течение жизни может претерпевать изменения. Иногда необходимо устранение препятствий, возникающих на пути к достижению целей, созданий условий для их достижения; не менее важны приверженность определенным ценностным ориентациям, творчество (Абульханова-Славская, 1991, с. 91). Автор считает, что саморазвитие (самоактуализация) возможны в случае сформированности устойчивых Я-образа, Я-концепции и четкого понимания своих потенциальных возможностей. Саморазвитие или самовыражение личности становятся достижимыми при наличии соответствующего внутреннего мировосприятия и мироощущения. Если же самовыражение не имеет никаких предпосылок, идущих изнутри, а является лишь внешним атрибутом самоактуализации(саморазвития), тогда речь идет о «возрастном инфантилизме» личности, поскольку, присутствует лишь демонстрация самой себя, хотя показывать нечего (Абульханова-Славская, 1991).

Л. А. Коростылёва о процессе развития личностью себя, самосовершенствовании говорит как о важных условиях самореализации. В ее терминологии понятие «саморазвитие» не присутствует, однако стоит отметить, что в ее понимании самореализация выступает стремлением к самосовершенствованию; одной из высших потребностей личности, направленной на непрерывный рост и развитие своих возможностей, на улучшение качества своей жизнедеятельности, при этом стремление к самосовершенствованию обусловлено высшими ценностями личности. Таким образом, процесс самосовершенствования личности в понимании автора направлен на саморазвитие личности.

Ю. М. Орлов в конце 80-х годов двадцатого столетия уделяет пристальное внимание проблемам самосовершенствования и самовоспитания личности в повседневной жизни. Анализируя богатый опыт психологических консультаций и педагогической практики, автор дает описание когнитивной, мотивационной и операциональной стороны самовоспитания, показывая, что самосовершенствование и саморазвитие выступают этапами достижения индивидуальности.

Среди взглядов современных ученых, интересен подход к саморазвитию Н. А. Низовских. Под личностным саморазвитием она понимает особую внешнюю и внутреннюю деятельность человека, направленную на создание нового в своем сознании, поведении и переживаниях с помощью психологических средств. Данная деятельность обусловлена следующими мотивациями: мотиваций к подражанию, стремлением к автономности, потребностью в признании и любви, стремлением к обогащению себя, самоутверждением, самовыражением, самореализацией и др. (Низовских, 2010).

М. А. Щукина рассматривает саморазвитие личности как качественное, направленное изменение личности, которое осуществляется самой личностью как субъектом жизненного пути. Процесс саморазвития личности, по мнению М. А. Щукиной, – это переход личности от Я-настоящего, когда личность выступает объектом развития, к Я-будущему, когда личность становится субъектом развития; развитие обеспечивается в направлении к цели, которую личность определяет самостоятельно. М. А. Щукина говорит о саморазвитии как об акте изменения себя, причиной которого становится стремление к самоизменению, осознанному стремлению приблизиться к Я-будущему при наличии объективных и субъективных ресурсов личности для подобного достижения. С точки зрения всего жизненного пути саморазвитие личности рассматривается исследователем как стратегия, особый способ жизни, характеризующиеся постоянным стремлением к процессу построения своего «Я». Кроме того, автором предложено определение «пространство саморазвития», подразумевающее часть жизненного мира личности, в которой она управляет этой частью мира и осознает себя полноценным субъектом развития, а не объектом воздействия. Кроме того, М. А. Щукиной дано теоретическое и эмпирическое обоснование понятийному аппарату саморазвития в психологической науке; определены формы саморазвития на разных этапах становления человека как индивида, когда саморазвитие выступает как спонтанное самодвижение субъекта деятельности – на данном этапе саморазвитие выступает как восполнение ресурсов; как реализация потенциальных возможностей личности – саморазвитие рассматривается уже как создание индивидуальности, то есть саморазвитие выступает как жизнотворчество (Щукина, 2015).

Таким образом, периодом зарождения отечественной психологии саморазвития можно считать XX век, при этом саморазвитие как предмет психологического исследования стало изучаться только в конце прошлого века, а формирование понятийного аппарата, появление серьезных эмпирических исследований приходится уже на начало XXI века. Анализ многочисленных теоретических обоснований позволяет сказать, что во всех взглядах авторов, исследующих саморазвитие, присутствует целостность, схожий взгляд на проблему саморазвития, схожий понятийный аппарат для обозначения процесса саморазвития. В настоящее время, данная отрасль психологической науки очень активно изучается учеными-психологами, появляются различные теории саморазвития, дополняется понятийный аппарат. С уверенностью можно назвать психологию саморазвития отраслью психологии в ближайшем будущем, поскольку современное общество предъявляет очень высокие требования к личностному развитию современного человека, что без изучения принципов саморазвития не представляется возможным.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. Москва: Мысль, 1991. 301 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2016. С. 134.
3. Асеев А. Г. О диалектике детерминации психического развития // Принцип развития в психологии / отв. ред. Л. И. Анцыферова. Москва: Наука, 1978. С. 21–38.
4. Бодалев А. А. О потребности и способности личности к саморазвитию // Социально-психологические проблемы личности и коллектива. Вопросы психологической службы, общения и руководства: сб. научных трудов / отв. ред. О. Г. Кукосян. Краснодар, 1987. С. 5–14.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. Москва: Педагогика, 1982. 488 с.
6. Леонтьев А. Н. Теоретические проблемы психического развития ребенка // Советская педагогика. 1957. № 6. С. 94.
7. Низовских Н. А. Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека: автореферат дисс...доктора психол. наук. Москва: МПГУ, 2010. 44 с.
8. Рубинштейн Л. С. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 423 с.
9. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. Москва: Наука, 1977. 144 с.
10. Щукина М. А. Психология саморазвития личности: монография. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2015. 348 с.

СИМПОЗИУМ «ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА»

УДК 159.9

Психологическое сопровождение трудоустройства людей с инвалидностью

А. А. Алтунина

e-mail: altunina_1996@mail.ru

ИОООИЛ «Надежда», Иркутск

Аннотация. Современная государственная система по реализации права на труд людей с инвалидностью не справляется с поставленными задачами. В виду этого, ИОООИД «Надежда» реализует программу по психологическому сопровождению трудоустройства инвалидов. В настоящей статье представлены ключевые аспекты профконсультирования и сопровождаемого трудоустройства лиц с инвалидностью.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, профконсультирование, инвалидность, психология труда.

Актуальность данной темы исследования обусловлена тем, что система государственного обеспечения, безусловно, производит свою работу по оказанию помощи в поиске работы и трудоустройству лиц с ОВЗ, но на данный момент остается малоэффективной как раз в виду того, что в первую очередь, необходимо изменение социальной действительности, а затем уже правовой (а не наоборот).

Каждый человек, живущий в развитом гражданском обществе, имеет право на труд. Его реализация для людей с инвалидностью на сегодняшний момент сталкивается с определенными трудностями. Такие трудности связаны как с несовершенством системы социального обеспечения, так и правосознанием членов общества.

Современный работодатель в эпоху капитализма настроен на извлечение прибыли из своего предприятия. Для него необходимость квотирования рабочих мест для людей с инвалидностью остается принуждением со стороны государства. Так, если во времена СССР рабочими местами людей с инвалидностью обеспечивало государство, то на данный момент такая обязанность легла и на плечи других работодателей. Данный аспект правовой системы в совокупности с непониманием основ функционирования демократического гражданского общества порождает в сознании работодателя непринятие на себя ответственности как за реализацию права на труд лица с инвалидностью, так и за свою социальную роль в современном обществе.

Цель исследования – раскрыть основные аспекты психологического сопровождения трудоустройства лиц с инвалидностью.

На настоящий момент люди с инвалидностью сталкиваются и с другими проблемами: отсутствием своей методики поиска работы, непониманием своих личностных характеристик, являющихся ключевыми для той или иной работы, сложностями в выборе профессии и др. Для того, чтобы помочь им преодолеть эти трудности Иркутская областная общественная организация инвалидов детства «Надежда» при взаимодействии с Центром занятости населения г. Иркут-

ска в рамках реализации президентского гранта занимается вопросами сопровождаемого трудоустройства людей с инвалидностью.

Сопровождение трудоустройства состоит из профконсультирования, подбора подходящих вакансий, содействия в составлении резюме, рекомендациях по прохождению собеседования.

Процесс профконсультирования направлен на профессиональную ориентацию и определение мотивации выбора профессии людей с инвалидностью. Он включает в себя формирование адекватных установок на трудовую деятельность, составление и корректировка профпланов по развитию умений и навыков, информирование о склонностях и способностях, видах подходящих профессий, формах профобучения и работы и др.

Помимо основных задач профконсультирования для людей с инвалидностью являются важными также учет влияния медицинских аспектов их заболеваний на дальнейшую трудовую деятельность:

- «определение компенсаторных возможностей организма при нарушениях различной нозологии;
- определение типа течения патологического процесса, его индивидуальных особенностей, клинического и трудового прогноза;
- прогнозирование последствий возможного неблагоприятного влияния производственных факторов» (Захаров, 2015);
- изучение влияния болезни на личностные характеристики инвалида.

В процессе психологического консультирования используются методы беседы, анкетирования, тестирования. В качестве диагностических методик применяются:

- Опросник Айзенка по определению темперамента (Елисеев, 2001);
- Методика по определению типа мышления Г. С. Никифорова (Никифоров 2003);
- Методика определения основных мотивов выбора профессии Е. М. Павлютенкова (Врублевская, 2004);
- Дифференциально-диагностический опросник «ДДО» Е. А. Климова в модификации А. А. Азбель (Истратова, 2013);
- Методика «Матрица выбора профессий» Г. В. Резапкиной (Резапкина, 2004).

Таким образом, основным звеном психологического сопровождения трудоустройства людей с инвалидностью является профконсультирование, поскольку оно направлено на профессиональную ориентацию и определение мотивации выбора профессии. При этом для людей с инвалидностью при поиске работы является значимым также учет влияния медицинских аспектов их заболеваний на дальнейшую трудовую деятельность.

Список литературы

1. Врублевская М. М., Зыкова О.В. Профорientационная работа в школе: Методические рекомендации. Магнитогорск: МаГУ, 2004. 80 с.
2. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 60 с.
3. Использование методик профессиональной диагностики с целью оптимального выбора инвалидом специальности (профессии) в соответствии с индивидуаль-

ной программой реабилитации: методические рекомендации / сост. С. Н. Захаров; Авт. учреждение доп. проф. образования Ханты-Манс. авт. окр. Югры. Ханты-Мансийск: АУ «Ин-т развития образования», 2015. С. 10.

4. Истратова О. Н., Экскасуто Т. В. Психодиагностика: коллекция лучших тестов. Издание девятое. РнД.: Феникс, 2013. 375 с.

5. Практикум по психологии менеджмента / под ред. Г. С. Никифорова и др. Москва, 2003. С. 293–298.

6. Резапкина Г. В. Скорая помощь в выборе профессии. Москва: Генезис, 2004. 48 с.

УДК 159.9

Роль эмоционального самоконтроля в проявлении психологического благополучия сотрудников УИС

А. К. Головляницына, Е. С. Лобанова

e-mail: golovlyanitsyna@icloud.com

ВИПЭ ФСИН России, Вологда

Аннотация. В статье изучается роль эмоционального самоконтроля в проявлении психологического благополучия у сотрудников УИС на основании результатов эмпирического исследования. В процессе исследования нами была установлена связь между эмоциональным самоконтролем и психологическим благополучием. Сделаны предположения о природе выявленных связей.

Ключевые слова: эмоциональный самоконтроль, психологическое благополучие.

Жизнь каждого современного человека наполнена стрессами, эмоциональными встрясками. Сложности на работе, нехватка денег, семейные ссоры, трудности с детьми – всевозможные проблемы буквально окружают нас на каждом шагу. В данном положении дел крайне сложно всегда оставаться спокойным и уравновешенным, иногда становится невозможно контролировать происходящее вокруг. Некоторые профессии заслуживают особого внимания, потому что именно там необходимо умение постоянно держать свои эмоции под контролем, ведь от этого фактора может зависеть жизнь человека. Служба сотрудников УИС подразумевает использование оружия, специальных средств и непосредственную работу с лицами, подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными к лишению свободы за совершенные преступления, поэтому сотруднику очень важно держать свои эмоции под контролем и сознательно проявлять нужные эмоции в конкретный момент.

Вопрос о проявлении эмоций часто являются трудным для многих людей. Можно дать им неограниченную свободу выражения, что иногда приводит к негативными последствиями, либо же выбрать полный контроль эмоций, чтобы не позволить им себя поглотить. По своей сути эмоции отражают реакцию человека на окружающую действительность, происходящие в ней события. Сам термин происходит от французского *emotion* (лаг. *emovere*), означающего возбуждение, волнение, переживание, возникающее у человека в результате воздействия на него внешних или внутренних раздражителей (Кудашов, 2003) Научившись взаимодей-

© Головляницына А. К., Лобанова Е. С., 2020

ствовать со своими эмоциями, человек становится независимым, приобретает свободу, чувствует себя счастливым. А вот если управлять эмоциональным состоянием не получается, контроль над собственными поступками теряется. Что приводит к негативным последствиям, как для общества, так и для человека в целом.

Контроль над эмоциональным состоянием, в том числе осуществляется с помощью воли, не случайно в психологии рассматривается эмоционально-волевая сфера личности, которая включает в себя два взаимосвязанных понятия, одним являются человеческие эмоции и чувства, а другим – воля. Грамотный самоконтроль эмоций помогает человеку оставаться в равновесии между подавлением переживаний и бурным эмоциональным всплеском.

Часто возникает вопрос о том, насколько полезно для психологического здоровья контролировать, сдерживать свои истинные эмоции. Подавленные, не выраженные эмоции часто провоцируют психологическое напряжение, что может привести к психосоматическим заболеваниям, депрессии, неожиданному выплеску эмоций и другим негативным последствиям. Поэтому возникает дилемма: способность брать под контроль и управление собственными эмоциями является признаком психологически зрелой благополучной личности или ведет к нарушению психологического благополучия по причине частой подмены и сознательного подавления истинных переживаний?

Нами сделано предположение, что эмоциональный самоконтроль является одним из факторов, обеспечивающих психологическое благополучие, ведь если человек находится в гармонии с собой и внешним миром, способен осознавать свое состояние, совладать со своими реальными эмоциями и сознательно проявить нужные, требуемые в конкретных условиях реакции, то мы можем говорить о здоровой, благополучной личности.

На базе УФСИН России по Ярославской области было проведено пилотажное эмпирическое исследование. Всего в нем приняли участие 30 сотрудников, 15 из которых – женщины, 15 – мужчины. Для диагностики изучаемых свойств применялись методики «Опросник психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко) и «Опросник волевого самоконтроля» (А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман).

Корреляционный анализ результатов, полученных по разным шкалам методики К. Рифф, и уровнем волевого самоконтроля позволил определить следующее. По шкале психологического благополучия была выявлена сильная связь (0,7) с уровнем эмоционального самоконтроля, что говорит о том, что при высоком уровне волевого самоконтроля психологическое благополучие повышается. Результаты свидетельствуют, что для психологически здоровой личности самоконтроль является важным аспектом. Человек, умеющий контролировать собственные переживания, чувства, эмоции в большей степени уверен в себе, не боится трудностей и резких перемен в жизни, реагирует на волнения адекватно, исходя из ситуации.

По шкале «Самопринятие» коэффициент корреляции имеет значение 0,36: при повышении уровня волевого самоконтроля уровень самопринятия увеличивается незначительно. Причина, по которой самопринятие может быть связано с эмоциональным самоконтролем, заключается в его предполагаемой жизненно важной роли в поддержании баланса наших эмоций. Важно понять, что эмоции – это такая

же часть нашей личности. Отвергая свою злость, обиду или гнев, мы не можем в полной мере принять свое «Я», отказываемся от части себя. Осознав свое эмоциональное состояние, будь оно позитивное или негативное, мы должны разрешить себе находиться внутри него, испытывая определенные чувства и принимая их.

Со шкалой «Цели в жизни» наблюдается средняя связь изучаемого свойства (0,47) это свидетельствует о том, что при повышении уровня волевого самоконтроля шкала цели в жизни увеличивается. Возможно, это связано с тем, что люди, хорошо владеющие собой и своим эмоциональным состоянием, ставят наиболее адекватные и долгосрочные задачи. Они не поддаются эмоциональным всплескам и не отказываются от цели, несмотря на неудачу. Люди подвластные своим эмоциям действуют более импульсивно, это может способствовать отказу от собственных намерений в процессе достижения результата.

По шкале личностного роста коэффициент корреляции имеет значение 0,38, это является свидетельством того, что при повышении уровня волевого самоконтроля уровень личностного роста будет незначительно увеличиваться. Предполагаем, что личностный рост, самопознание невозможно без самоосознания. Сильная личность пользуется тем, что имеет – рациональный ум и волевою регуляцию. С помощью этих свойств человек может контролировать свое эмоциональное состояние, ограничить ситуативную эмоцию и сознательно проявить нужную. Личность, которая в меньшей степени стремиться к самопознанию не знает истинных истоков своих состояний, не использует свои способности в полную силу, поэтому часто подвластна ситуативным, бесконтрольным эмоциям.

По шкале «Управление средой» наблюдается средняя связь (0,41), следовательно, при повышении уровня волевого самоконтроля управление средой проявляется в большей степени. Должно быть, это связано с тем, что люди, хорошо контролирующие свои эмоции, могут успешно взаимодействовать с окружающей миром, координировать других людей, брать на себя ответственность в решении проблемных задач.

По шкале автономии наблюдается слабая связь (0,33) это говорит о том, что при повышении уровня волевого самоконтроля уровень автономии будет несущественно увеличиваться. Возможно, люди, хорошо контролирующие свое эмоциональное состояние в меньшей степени зависимы от мнения окружающих, не нуждаются в советах и больше уверены в себе. Однако по причине слабой корреляционной связи это утверждение можно подвергнуть сомнению. По шкале позитивные отношения с другими выявлена слабая связь (0,23). В определенной мере умение контролировать свои эмоции, особенно негативные, в процессе взаимодействия с другими, является важным фактором сохранения отношений, построенных на основе норм этики. Однако тактичность – не единственное условие для позитивных отношений. Не исключается тот факт, что высокий эмоциональный самоконтроль может расцениваться как признак скрытности, неискренности партнерами по общению.

Итак, можно прийти к выводу, что эмоциональный самоконтроль играет определенную роль в проявлении психологического благополучия. Люди, которые могут гармонично использовать свои эмоциональные состояния, умеющие совладать с реальными эмоциями и сознательно проявить нужные в определенный момент времени, успешно взаимодействуют с окружающим миром, формулирую

цели в жизни, у них проявляется тенденция принимать себя такими, какие они есть, быть независимыми от мнения и оценок окружающих. Все вышеперечисленные факторы способствуют психологически здоровому состоянию человека.

На основе представленных данных можно утверждать, что повышение у сотрудников уровня эмоционального самоконтроля будет способствовать улучшению психологического состояния, что найдет отражение в прохождении успешной службы. Однако стоит подчеркнуть, что самоконтроль должен рассматриваться именно как способность осознавать себя, делать осознанный выбор собственной реакции, адекватной ситуации и поставленной профессиональной задаче, что является признаком свободы личности. При этом важно уметь проявлять и проживать свои истинные эмоции в неслужебных обстоятельствах.

Список литературы

1. Кудашов В. И. Психофизическая саморегуляция в воинских искусствах. Москва: «Профит Стайл», «ЧИТРА», 2003. 208 с.

УДК 159.9

Социально-психологический климат как фактор эффективности взаимодействия молодого педагога и наставника

М. О. Дресвянникова

e-mail: dmo@schooltwenty.ru

МБОУ СШ № 20, САФУ им. М. В. Ломоносова, Архангельск

Аннотация. В статье раскрывается сущность феномена наставничества в сфере образования, приводятся критерии эффективного взаимодействия педагогов. Автор обосновывает роль социально-психологического климата в организации эффективного взаимодействия начинающего учителя и педагога-наставника.

Ключевые слова: наставничество, молодой педагог, эффективное взаимодействие, социально-психологический климат.

Система образования Российской Федерации XXI века, бесспорно, претерпевает кардинальные изменения. Обновляется содержание образования, создается необходимая современная инфраструктура, осуществляется реформация процессов подготовки квалифицированных профессиональных кадров, но особое внимание в последние годы уделяется модернизации менеджмента в сфере образования. Так, например, одним из ведущих векторов Национального проекта «Образование» является поиск объективно эффективных механизмов целеполагания, организации, структурирования, регулирования и контроля совместного труда работников педагогической сферы.

Однако далеко не всегда такая работа производится продуктивно. Практика показывает, что на местах педагоги по-прежнему в большинстве своем трудятся, организуя индивидуальные образовательные пространства, преобладает сугубо личностный подход к организации, планированию и реализации образовательной деятельности: труд не оптимизирован, и каждый учитель вынужден один на один встречаться с дидактическими, методическими, организационными, межличност-

© Дресвянникова М. О., 2020

ными и иными проблемами. В результате в государстве проявляется стойкая тенденция к текучести педагогических кадров, их истощению и профессиональному выгоранию, оттоку молодых специалистов из образовательной отрасли. Последняя проблема особенно актуальна еще и потому, что, к сожалению, ухудшаются имидж учителя, видение данной профессии общественностью, а вместе с ними снижается и уровень заинтересованности абитуриентов и студентов специальностями педагогических направлений. Этими фактами обусловлена острая потребность института наставничества как способа презентации достоинств педагогической работы, предоставления реальной поддержки на старте учительской карьеры.

Наставничество – метод обучения персонала, когда стажист делится своими знаниями, умениями, навыками с начинающими сотрудниками. Однако сегодня феномен менторинга (наставничества) рассматривается не только как кадровая технология, но и как педагогическая технология, обеспечивающая становление личности будущего специалиста, гармоничного вхождения человека в трудовую деятельность. Таким образом, эффективные образовательные организации первостепенными считают задачи формирования уникальных метакомпетенций и поведенческих моделей сотрудников, раскрытия их потенциала, повышения вовлеченности и инновационной проактивности персонала.

Такая смена парадигмы института наставничества не может состояться без кардинального пересмотра ключевых подходов к процессам сопровождения педагогов. Если в XX веке ключевой стратегией наставничества был девиз наставника «Делай как я», то текущее столетие призывает к созданию благоприятных условий для налаживания сопоставленных отношений между педагогами, их взаимообогащения и совместного профессионального и личностного роста. Из чего следует, что особую роль в организации эффективного взаимодействия молодого педагога и наставника должен играть такой фактор, как социально-психологический климат.

Данный феномен имеет множество синонимичных формулировок: «микроклимат», «психологическая атмосфера» и т. д. Интересно, что, зарубежные исследования предпочитают называть данное явление «организационным климатом», что по сути обуславливает прямо пропорциональное влияние уровня микроклимата на любые организационные процессы в коллективе, а значит, лежит в фундаменте эффективного взаимодействия наставника и молодого педагога.

Эффективное взаимодействие – совместно построенные действия участников образовательного процесса, обеспечивающие необходимые условия для личностного роста, раскрытия потенциала, усовершенствования навыков рефлексивного поведения, преодоления стереотипизации восприятия, эмоционально-душевного комфорта, развития навыков эффективного вербального и невербального общения, саморегуляции, развития потребности в самоактуализации» (Свердлова; Быстрова и др., 2017; Васютенкова, 2011; Вершловский, 2014). Возникает вопрос, какое взаимодействие считать эффективным.

Ю. В. Орсаг в работе «Принципы и техники эффективного взаимодействия в профессиональной среде» на основе базовых характеристик интеракции и исследования А. В. Афоной обосновала пять показателей эффективного взаимодействия в коллективе:

– взаимопознание (знание сфер деятельности и ответственности, объективность знания личностных особенностей, интересов, увлечений, обоюдный интерес и желание узнать друг друга);

– взаимопонимание (принятие цели, задач, трудностей интеракции, понимание членов коллектива как целого, мотивов поведения, готовность оказать помощь, адекватность оценочной и рефлексивной деятельности, согласование установок на коллективную деятельность);

– взаимоотношение (проявление такта, внимания, уважения к позициям и предложениям коллег, эмоциональная готовность к взаимодействию, удовлетворенность его процессом и результатами, творческий подход к делу, инициативность, самостоятельность, эмпатия, желание участвовать в формальном и неформальном общении);

– взаимные действия (систематичность контактов и инициатива в их установлении, активное участие в деятельности, содействие, слаженная координация действий, согласованность, срабатываемость, продуктивность, подстраховка, взаимопомощь, взаимоподдержка);

– взаимовлияние (возможность находить компромисс в решении спорных вопросов, учет мнений на каждом этапе деятельности, коллегиальное принятие решений, систематическая рефлексия деятельности, обоснованность и корректность замечаний, их изложение в форме конкретных рекомендаций, корректировка деятельности, способов поведения, видение профессиональных качеств и личностных особенностей коллеги как примера для подражания) (Орсаг).

Исследования процессов взаимодействия молодых педагогов и педагогов-наставников, проведенные в 2017–2020 году в ряде школ г. Архангельска и г. Северодвинска отмечают прочную зависимость взаимодействия наставников и молодых педагогов по всем пяти критериям от характеристик социально-психологического климата. Здоровый, гармоничный социально-психологический фон способствует желанию сотрудников узнавать друг друга, включаться в совместный труд, принимать совместные правила и решения, проявлять такт, взаимоуважение друг к другу, идти на компромиссы, проявлять инициативу и творчество. Отрицательные характеристики климата резко снижают все показатели эффективности взаимодействия молодых педагогов и наставников.

Благоприятный социально-психологический климат – уникальный механизм повышения производительности труда, гармонизации профессиональных отношений, ожиданий, согласования интересов, ориентиров и перспектив взаимодействия наставника и подопечного, развития корпоративной культуры, поэтому улучшение его состояния должно стать одной из ведущих задач успешного руководителя образовательного учреждения.

Список литературы

1. Быстрова Н. В., Цыплакова С. А., Захаров С. В., Царева И. А. Социальное партнерство в системе профессионально-педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56–9. С. 31–37.

2. Васютенкова И. В. Взаимодействие субъектов образовательного процесса. Санкт-Петербург: ЛОИРА, 2011. 130 с.

3. Вершловский С. Г. Особенности профессионального становления молодого учителя // Сов. Педагогика, 2014. № 4. С.76–84.

4. Орсаг Ю. В. Принципы и техники эффективного взаимодействия в профессиональной среде. Электрон. текстовые дан. Режим доступа: <https://en.ppt-online.org/264542> (дата обращения: 12.04.2018)

5. Свердлова С. А. Эффективное взаимодействие участников педагогического процесса в ДОО [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-natemu-effektivnoe-vzaimodeystvie-uchastnikov-pedagogicheskogo-processa-v-doo-1141063.html> (дата обращения: 14.11.2017).

УДК 159.9

Особенности поведенческого компонента отношения к себе и кадровые риски государственных гражданских служащих

С. В. Духновский

e-mail: dukhnovskysv@mail.ru

Югорский государственный университет, Ханты-Мансийск

Аннотация. В исследовании рассматриваются личностные особенности и отношение к себе государственных гражданских служащих. Установлено что у служащих в отношении к себе как профессионалу на высоком уровне выражен «уровень притязаний», «установка на профессиональное саморазвитие» и «установка на должностное развитие». У служащих с установкой на должностное развитие ведущими типами личности являются осторожно-бдительный и ищущий возможности, тогда как у субъектов с установкой на профессиональное саморазвитие, выражены активно-деятельный и стремящийся к социальной значимости.

Ключевые слова: отношение к себе, установка, уровень притязаний, должностное развитие.

Отношение к себе является одним из атрибутов личности профессионала. В научном плане заявленная проблема, поднималась в исследованиях Карпова, 2012; Поваренкова, 2018; Толочка, 2018 и др. Вопросы самооотношения, в том числе и профессионального раскрывались в исследованиях Карпинского, Колышко, 2010; Пантилеева, 1991; Синягина, 2010; Столина, 1983 и др.

В исследовании обратим внимание на поведенческий компонент отношения к себе. При его описании опирались на представление о структуре отношений личности (Куликов, 1997), а также о характеристиках типов и видов деятельности профессионала (Поваренков, 2018). В нашем контексте, поведенческий компонент отношения к себе представляет собой активность, направленную на себя как профессионала, проявляющуюся в установках на профессиональное саморазвитие, и должностное (статусное) развитие.

Укажем, что, несмотря на интерес к заявленной проблеме со стороны учёных, применительно к системе государственной гражданской службы она является недостаточно изученной. В частности, научный интерес представляет поиск ответов на вопросы: взаимосвязаны ли особенности поведенческого компонента отношения к себе как профессионалу с личностными характеристиками государственных гражданских

© Духновский С. В., 2020

служащих; какие личностно-типологические кадровые риски присущи служащим с разными особенностями поведенческого компонента отношения к себе.

Методика исследования: в обследовании приняли участие 113 государственных гражданских служащих, проходивших повышение квалификации на базе ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (Курганский филиал). Все обследованные – практически здоровые, принявшие участие в обследовании по просьбе психолога. В качестве психодиагностическом обследовании использовали авторские разработки: методику «Определение отношения к себе профессионала» и методику «Субъективная оценка классов опасности личности» (Духновский, 2018).

Говоря о кадровых рисках, мы придерживаемся положения В. М. Крук, согласно которому, «в силу человеческой природы (подверженность соблазнам, ошибкам, слабостям, болезням и др.) любой без исключения специалист является потенциальным внутренним нарушителем (осознанным или нет) и представляет внутреннюю угрозу» (Крук, 2014, с.103).

Описание результатов исследования: на первом этапе, по методике «Определение отношения к себе профессионала», нами были выявлены уровень притязаний, степень принятия и представление о себе как профессионале, установки на профессиональное саморазвитие и должностное развитие государственных гражданских служащих.

Установлено, что у обследованных субъектов в отношении к себе как профессионалу на высоком уровне выражен показатель по шкале «уровень притязаний», «установки на профессиональное саморазвитие» и «установки на должностное развитие». При переводе сырых значений в стандартные (данные показатели соответствуют 9 стэнам). Тогда как показатели по шкалам «представление о себе как профессионале» и «принятие себя как профессионала» выражены на среднем и повышенном уровне (6 и 7 стэнов соответственно).

Далее, обследованные государственные гражданские служащие были разделены на две группы. В первую вошли субъекты с высокой выраженностью установки на должностное развитие и умеренно выраженной ориентацией на профессиональное саморазвитие (65 служащих). Вторая группа представлена субъектами с высоким уровнем установок на профессиональное саморазвитие и средними показателями установок на должностное развитие (48 служащих).

В ходе исследований, на основании данных полученных по методике «Субъективная оценка классов опасности» выявлены различия в доминирующих личностных типах у государственных гражданских служащих с установками на профессиональное саморазвитие и должностное развитие. Установлено, что у обследованных служащих доминирующими типами личности являются «активно-деятельный», «стремящийся к социальной значимости», «осторожно-бдительный» и «ищущий возможности».

Однако, у служащих с установкой на должностное развитие ведущими типами личности являются: осторожно-бдительный и ищущий возможности типы.

– Осторожно-бдительный тип. Субъектам свойственны высокомерие, чувство статуса и власти, склонность к соперничеству, осознание и владение своими способностями, педантизм, аккуратность, стремление к порядку и ор-

ганизованности, в тоже время могут проявлять недоверчивость, зависимость, тревожность, фиксированность на неудачах.

– Ищущий возможности. У служащих выражены такие качества как: стремление к новому, разнообразие интересов, любопытство, осторожность, отчужденность, сдержанность, упрямство, предприимчивость, общительность.

У служащих с установкой на профессиональное саморазвитие, доминирующими личностными типами выступают: активно-деятельный, стремящийся к социальной значимости типы.

– Активно-деятельный тип. Субъектам присущи напористость, энергичность, объективность взглядов и суждений, ориентация на реальное, хороший самоконтроль, способность к планированию жизни, забота о своей общественной репутации, хорошее осознание социальных требований, честолюбие, предприимчивость; работа для таких субъектов обладает самооценностью.

– Стремящийся к социальной значимости. Данному типу свойственны самоуверенность, стремление к значимости, честолюбие, импульсивность, низкий самоконтроль поведения (особенно желаний), трудности в организации и планировании собственного времени, эгоцентричность, ориентация на получение удовольствия и наживы, способность к хорошей оценке сильных и слабых сторон людей с которыми осуществляют взаимодействие.

Укажем, что показатель по шкале «Осторожно-бдительный», в группе служащих с установкой на должностное развитие выражен также на высоком уровне (9 стэнов). Согласно нашей концепции психологической надежности (Духновский, 2018), это может выступать кадровыми рисками субъекта, проявляющимися в «агрессивности и чрезмерным властолюбием со стремлением проявлять его на других» (Духновский, 2018, с. 180). Показатель по шкале «Стремящийся к социальной значимости» на высоком уровне (9 стэнов) выражен в группе служащих с установкой на профессиональное саморазвитие. В данном случае, кадровыми рисками субъектов могут являться «не состоятельность как реальных руководителей, поскольку их единственной целью является достижение собственной значимости; непомерное и неутолимое честолюбие, которое может проявляться в стремлении занимать значимое социальное положение. Кроме того, стремление к значимости, присущее данному личностному типу, варьирует от жажды положительной оценки и восхищения до нормального стремления к социальному признанию и авторитетности среди коллег; могут оказываться ведомыми и зависимыми от того, кто ими восхищается» (Духновский, 2018, с. 180).

Укажем, что «компенсация» кадровых рисков возможна благодаря формированию конструктивного и гармоничного (соразмерного в плане выраженности компонентов) отношения к себе как профессионалу. Исходя из полученных данных, акцент можно поставить на формирование когнитивного компонента отношения к себе – осознание себя как профессионала, обладающего необходимыми личностно-профессиональными качествами и способностями, соответствующей квалификацией, успешно разрешающего профессиональные задачи. Данный показатель у обследованных государственных гражданских служащих выражен умеренно.

Список литературы

1. Духновский С. В. Психологическая надежность и кадровая безопасность (на примере государственной гражданской и муниципальной службы). Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2018. 314 с.
2. Карпинский К. В., Кольшко А. М. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики. Гродно: ГрГУ, 2010. 140 с.
3. Карпов А. В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности. Москва: РАО, 2012. 476 с.
4. Крук В. М. Актуальные проблемы обеспечения надежности профессиональной деятельности личного состава ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. №1 (56). С. 100–105.
5. Куликов Л. В. Психология настроения. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербургского университета, 1997. 234 с.
6. Пантिलеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. Москва: МГУ, 1991. 110 с.
7. Поварёнков Ю. П. Уточнённая характеристика типов и видов деятельности профессионала // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 2. С. 4–26.
8. Синягин Ю. В. Личностно-профессиональные факторы успешности карьеры современных государственных служащих // Мир психологии. 2010. № 4. С. 226-240.
9. Столин В. В. Самосознание личности. Москва: МГУ, 1983. 284 с.

УДК 159.9

Саморегуляция поведения безработных лиц

Н. Л. Захарова, А. П. Шлыкова

e-mail: nadlex@mail.ru

*Технологический университет имени дважды Героя Советского Союза,
летчика-космонавта А.А. Леонова, Королев*

Аннотация. Изложены результаты эмпирического исследования регуляционных процессов личности безработного, взаимосвязей между индивидуально-психологическими характеристиками и стилем саморегуляции безработных. Выдвинуто предположение о том, что содержание саморегуляции личности у безработных с пассивным и активным типом поведения, отличается.

Ключевые слова: саморегуляция, безработные граждане, личностные особенности.

Одной из характеристик развития современного общества является наличие быстрых изменений, сопровождающихся появлением новых экономических, политических, эпидемиологических событий, требующих от человека мобилизации психологических ресурсов, способности к адаптации в неожиданных для него ситуациях. Нестабильная экономическая ситуация, экстраординарные события (пандемия) негативно влияют на активность работодателей, что приводит к увеличению количества безработных граждан. По данным Росстата, уровень безработицы в России вырос: на апрель 2020 г. он составлял 5,8 %, на июнь 2020 – 6,2 %. Приходится констатировать, что среди безработных оказываются граждане разных

© Захарова Н. Л., Шлыкова А. П., 2020

возрастных групп, социального статуса, с различным профессиональным опытом. В данном случае речь идет о регистрируемой безработице, т. е. о лицах, имеющих официальный статус безработного. Однако многие граждане находятся в поиске работы, не будучи зарегистрированными в службе занятости.

В связи с вышесказанным актуальным является обращение к исследованию психологических механизмов, способствующих личности справляться со сложными жизненными ситуациями. Преодоление личностью разнообразных барьеров, связанных с полноценным и гармоничным жизнеобеспечением, сопряжено, во-первых, с поиском ресурсов в социуме, во-вторых, с сохранением и развитием личностного потенциала, прежде всего, в профессиональной деятельности (Минина, Пуляевская, 2016). Очевидно, что значимым ресурсом личности является саморегуляция поведения как один из основных компонентов самосознания.

Целью нашего исследования стало определение особенностей саморегуляции безработных специалистов среднего уровня квалификации с различными формами поведения и активности в преодолении трудностей, связанными с безработицей. Изучение саморегуляции мы проводили с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения – СПП-98» (В. И. Моросанова). С целью определения личностных характеристик испытуемых был использован Калифорнийский психологический опросник (СРП). Статистическая обработка данных проводилась с применением пакета программ («Statistica 20.0», «Microsoft Excel»). Выборку для исследования составили 176 человек. Из них 7 % испытуемых имеют официальный статус безработного. Возраст участников исследования в диапазоне от 28 до 49 лет.

На основе наблюдения, анализа документов и бесед были выявлены две группы безработных:

1) лица, характеризующиеся активностью. Это люди, которые обычно имеют удовлетворяющую их работу, оказались в статусе безработного из-за ситуации на рынке труда (как правило, в связи с пандемией). Они активны, готовы к изменению специальности или повышению квалификации (группа безработных с активным типом поведения ГАП). Данную группу составили 72 человека;

2) лица, характеризующиеся пассивностью или ложной активностью. Это люди, не предпринимающие попыток устроиться на работу, средством существования у таких лиц, являются какие-либо выплаты государства (например, детские пособия). Их период работы на одном месте может составлять от нескольких дней до 2–6 месяцев (в некоторых случаях, до года). Эти лица обычно создают видимость поиска работы, в реальности – не имеющие стабильного заработка (группа безработных с пассивным типом поведения ГПП). Группу составили 104 безработных.

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать несколько положений, которые вносят вклад в существующие представления о феномене саморегуляции поведения. Содержание саморегуляции личности у безработных с пассивным и активным типом поведения отличается. Безработные лица с активным типом поведения обладают высокими способностями к планированию своих действий, способности психологически изменяться в процессе адаптации к разным ситуациям жизнедеятельности, способностями самостоятельно анализировать свои действия, условия деятельности и достижения значимых результатов, способности к рефлексии. Безработным лицам с пассивным типом поведения

свойственен автономный стиль саморегуляции (терминология В. И. Моросановой), характеризующийся низким уровнем развития навыков планирования и моделирования трудовой деятельности, определения долгосрочных перспектив.

Выявленные взаимосвязи компонентов саморегуляции и личностных свойств безработных позволяют определить следующие психологические закономерности:

– с развитием рефлексии собственных действий и поступков повышается способность адекватно оценивать жизненные трудности;

– устойчивость критериев оценки результатов способствует развитию лидерских качеств, самостоятельности, активности, потребности в принятии социальных норм; самореализации;

– способность к моделированию позволяет человеку проявлять большую активность, чувствовать себя уверенно в социуме, принимать самостоятельно решения;

– с понижением психологической гибкости снижаются уровень эмпатических и коммуникативных способностей;

– со снижением импульсивных состояний повышаются способности личности к формированию собственных убеждений, не противоречащих социальным нормам.

Выявленные закономерности позволяют определить оптимальную психологическую помощь безработным лицам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Продолжение исследования связано с поиском психологических механизмов, выступающих ресурсом для развития саморегуляции безработных.

Список литературы

1. Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 5 / под ред. А. А. Обознова, А. Л. Журавлева. Москва: Издательство «Институт психологии РАН». 2013. 426 с.

2. Карпов А. В. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека/ Психологический институт РАО, Институт психологии РАН. Москва: Наука, 2010. 519 с.

3. Минина Н. В., Пуляевская О. В. Жизненные стратегии и психологические особенности безработной молодежи // Социальная компетентность. 2016. № 1. С. 28–32.

4. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. Москва: Когито-Центр, 2015. 304 с.

УДК 159.9

Профессионализм личности – сущностная характеристика субъекта жизнедеятельности

В. А. Зобков

e-mail: zobkov@gmail.com

Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Владимир

Аннотация. Представлены материалы, раскрывающие основные характеристики понятия «субъект жизнедеятельности». Определены важнейшие свойства субъекта жизнедеятельности на этапе профессиональной деятельности. Обосно-

© Зобков В. А., 2020

ваны положения, согласно которым профессионализм личности может выступать в качестве сущностной характеристики субъекта жизнедеятельности.

Ключевые слова: субъект жизнедеятельности, профессионально-трудовая деятельность, профессионализм, субъект-объект-субъектные взаимодействия.

С получением диплома об окончании обучения в вузе у молодёжи начинается новый уровень развития – субъектный, когда бывший студент-выпускник приступает к реализации своего «внутреннего потенциала» в профессиональной деятельности. Внутренний потенциал человека, как содержание Я-отношения (мотивация, самооценка, качества/черты личности), определяет не только характер, стиль субъект-объект-субъектных взаимоотношений и взаимодействий, но и результативность этих взаимодействий, оказывает ведущее влияние на успехи в профессиональной деятельности.

Субъект жизнедеятельности, по нашему мнению, – это прижизненное индивидно-личностно- социальное образование, в котором представлено содержательно-творческое триединство отношений к себе, деятельности, другим людям, определяющее вектор и качество развития человека, высокий уровень саморегуляции и достижений в жизнедеятельности. Для субъекта жизнедеятельности характерна активная социальная позиция.

Осознать себя как субъекта жизнедеятельности на этапе профессиональной деятельности можно только через обращение к категории отношения человека к другим людям, где имеют место такие проявления человека, как совесть, честь, справедливость, честность, доброжелательность, переживание, сочувствие. Отношение к другим людям в триаде отношений человека к жизнедеятельности, на наш взгляд, занимает доминирующую субъектную позицию, начиная с вступления человека-деятеля в процесс выполнения профессионально-трудовых обязанностей до окончания трудовой деятельности.

Мы предполагаем, что субъектом жизнедеятельности человек становится лишь тогда, когда у него наблюдается гармония в отношении к себе, деятельности, другим людям. Конечно, под влиянием внешних воздействий, часто не зависящих от конкретного человека, сохранить гармонию отношений в триаде отношения человека к жизнедеятельности порой невозможно, однако, несмотря на это, следует находить в себе силы, возможности и стремиться преодолевать негативные воздействия внешней и внутренней среды. Важно обладать саморегулирующей поведением и деятельности (Зобков, 2010).

Наши исследования показали (Зобков, 2011), что эффективных результатов в профессиональной деятельности добивается та часть молодёжи, в структуре личности которой доминирует деловая просоциальная мотивация, адекватно дифференцированная самооценка, а также высокий уровень развития мотивационно-организационных, эмоционально-волевых, интеллектуально-волевых и коммуникативных качеств/черт личности. Только при наличии вышеназванных «внутренних условий», характеризующих собой Я-отношение к отношению, человек способен эффективно осуществлять субъект-объект-субъектную связь, проявляя ответственность, сознательность, творческую активность и быть, по высказыванию В. Н. Мясищева, «хозяином этой связи» (Мясищев, 1960). «Хозяин»

субъект-объект-субъектной связи — это и есть субъект жизнедеятельности, который адекватно требованиям социальной действительности организует и управляет триединством отношений к жизнедеятельности: принятием себя как творческой индивидуальности (отношение к себе), удовлетворенностью прожитым и достигнутым в настоящем, оптимистичной надеждой на будущее (отношение к деятельности), позитивно-доверительным отношением к другим людям, коммуникативной совместимостью (отношение к другим людям). Ссылаясь на результаты наших исследований (Зобков, 2011), мы можем утверждать, что «хозяином» субъект-объект-субъектной связи, которому сопутствует успех в жизнедеятельности, может быть профессионал, у которого на достаточно высоком уровне развиты мотивационно-организационные качества (организованность, трудолюбие и др.), интеллектуально-волевые (самостоятельность, инициативность, познавательную активность), коммуникативные (коммуникативную совместимость, доброжелательность и др.), эмоционально-волевые (настойчивость и уверенность в успехе оптимальной интенсивности и др.).

Оптимальная степень уверенности человека в себе (58.5–75 %) актуализирует побуждающую и волевою функции психической деятельности, создаёт мобилизационный настрой на выполняемое действие (Зобков, 2018). Можно говорить о том, что уверенность оптимальной интенсивности существует как действительная энергетическая эмоция человека, обеспечивающая мобилизационную готовность к действию и приводящая к эффективному и надёжному результату. «Хозяин» субъект-объект-субъектной связи — это и есть характеристика личности профессионала, которая рассматривалась в работах В. Г. Зазыкина (Зазыкин, 2004), А. К. Марковой (Маркова, 1993) и других.

Профессионализм свойствен субъекту жизнедеятельности. Субъект жизнедеятельности — это человек, активно созидаящий себя как нравственную личность, находящуюся в бесконечном познании, творчески реализующий свой личностный потенциал в жизнедеятельности, активно участвующий в обсуждении профессионально-коллективных и общественных дел, позитивно относящийся к другим людям.

Человек как субъект жизнедеятельности обладает как побуждающей, направляющей, регулирующей функциями, которые в гармоничном сочетании реализуют триаду «хочу, могу и надо», в которой ярко проявляется отношение к другим людям, деятельности, себе, так и функцией развития, творческого преобразования внешних объективных условий своей жизни, а также внутренних психологических качеств и особенностей, эффективно реализуя себя в жизнедеятельности.

Отношение человека к другому человеку, к другим людям не существует вне отношения к обществу и к человечеству, к истории, культуре, оно находится в центре культурно-исторической парадигмы. Вероятно, именно поэтому В. Н. Мясищев (Мясищев, 1960), Б. Ф. Ломов (Ломов, 1984), С. Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1940), Журавлёв А. Л. (Журавлёв, 2004), В. П. Позняков (Позняков, 2001) считали отношение человека к другим людям ведущим отношением среди многообразия отношений. Однако ещё раз отметим, что отношение к другим людям становится доминирующим отношением в триаде отношений человека к жизнедеятельности только на этапе профессионально-трудовой деятельности.

Список литературы

1. Журавлёв А. Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). Москва: Институт психологии РАН, 2004. 476 с.
2. Зазыкин В. Г. Основы акмеологической теории профессионализма в управлении. Москва: Изд-во РАГС, 2004. 166 с.
3. Зобков А. В. Личностные компоненты саморегуляции учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2. №3. С. 234–237.
4. Зобков В.А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. Владимир: Калейдоскоп, 2011. 264 с.
5. Зобков В. А. Уверенность человека в себе в ситуациях принятия решения // Вестник Костромского государственного университета / Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 2. С. 45–50.
6. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва: Просвещение. 1993. 192 с.
7. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Ленинград: ЛГУ, 1960. 427 с.
8. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 444 с.
9. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Ленинград: ЛГУ, 1960. 427 с.
10. Позняков В.П. Психологические отношения и деловая активность российских предпринимателей. Москва.: ИП РАН, 2001. 240 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва: Учпедгиз, 1940. 596 с.

УДК 159.9

Организационная психология в практике обеспечения профессионализации будущих юристов

Л. Н. Котлярова, В. В. Хевсаков, Д. А. Григорьев

e-mail: Lnkot-konf@yandex.ru

*Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России),
Москва*

Аннотация. Представлен обзор основных программ, направленных на психологическое сопровождение обучающихся в юридических университетах по уголовно-правовой специализации. Показано, каким образом данные учебно-методические средства, а также результаты некоторых исследований, могут содействовать формированию профессионально-личностных компетенций, которыми должны обладать сотрудники различных правоохранительных органов.

Ключевые слова: профессионально-личностные компетенции, юристы, профессиональная деятельность, правоохранительные органы, учебная программа.

Одним из основных принципов российской государственной политики в сфере образования является свободный выбор в получении образования, а также создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей (Ст. 3 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Выбрав профессию юриста, выпускники вузов могут реализовать свой профессионально-личностный потенциал в различных направлениях юридической деятельности (гражданско-правовом, уголовно-правовом, международно-правовом и др.).

© Котлярова Л. Н., Хевсаков В. В., Григорьев Д. А., 2020

Российское законодательство регламентирует прием на службу в правоохранительные органы на основе отбора, состоящего из медицинского обследования, оценки профессиональных компетенций и личностных качеств претендентов. В частности, сотрудниками Следственного комитета могут быть граждане Российской Федерации, получившие высшее юридическое образование по имеющей государственную аккредитацию образовательной программе, обладающие необходимыми профессиональными и моральными качествами и способные по состоянию здоровья исполнять возлагаемые на них служебные обязанности (Ст. 16 Федерального закона от 28.12.2010 № 403-ФЗ «О Следственном комитете Российской Федерации»).

Перечень профессионально-личностных компетенций, которыми должны обладать сотрудники других правоохранительных органов России, закреплены в соответствующих законодательных актах. Так, в методических рекомендациях по организации работы по приему на службу в органы прокуратуры г. Москвы указывается на то, что для укомплектования кадров «органов прокуратуры интеллектуально развитыми, морально зрелыми и эмоционально устойчивыми сотрудниками, по своим психологическим характеристикам способными успешно решать сложные и ответственные задачи в любых условиях деятельности, готовыми преодолевать правовые конфликты и тяготы правоохранительной службы» (Методические рекомендации, 2019), проводится кадровый отбор, а оценка кандидатов осуществляется на основании трех критериев: профессионального, медицинского и психологического. При проведении психологического обследования оценивается сформированность профессионально важных личностных качеств кандидата (свойств морально-нравственной, мотивационной, познавательной, эмоциональной, волевой, коммуникативной сфер личности).

Обобщив правовые требования, предъявляемые к сотрудникам различных правоохранительных органов, представилось возможным сделать вывод о том, что они должны обладать: глубокими профессиональными знаниями, хорошим здоровьем, зрелым правовым сознанием и правомерным поведением, развитыми положительными морально-нравственными качествами, социальной зрелостью, творческим потенциалом, мотивацией к совершенствованию своего профессионализма.

Студенты, обучающиеся в юридических университетах по уголовно-правовой специализации, претендуют на трудоустройство в органы прокуратуры и следственного комитета, внутренних дел, федеральной службы безопасности, федеральной службы исполнения наказания, федеральной таможенной службы. При поступлении на службу все они должны будут пройти оценку профессионально-личностных компетенций в соответствии с нормами российского законодательства. Создание условий для развития и совершенствования личностного потенциала в процессе профессионализации обучающихся и обеспечение психологической подготовленности к юридической деятельности, является актуальной задачей для университетов, реализующих образовательные программы в области права.

Во Всероссийском государственном университете юстиции (РПА Минюста России) для оказания содействия обучающимся в формировании психологической компетентности и личностного потенциала разработана и действует (с 2014 г. по настоящее время) программа, в рамках которой обеспечивается

психологическое сопровождение обучающихся. Алгоритм программы предусматривает диагностику личностных качеств, разработку и реализацию индивидуальной программы развития психологических ресурсов личности будущих субъектов юридической деятельности. С выпускниками, участвовавшими в программе, поддерживаются контакты после начала их трудовой деятельности, что позволяет изучать ход дальнейшей профессионализации.

Программой предусматривается проведение исследований в области организационного поведения и разработка рекомендаций по повышению эффективности организационного поведения, профилактике развития девиантных форм поведения. При составлении программы опирались на классические и современные теории и концепции отечественных и зарубежных психологов. В основе исследования некоторых аспектов организационного поведения участников образовательного пространства использовались концепции и методики, созданные в Ярославской научной психологической школе. В частности, использовались методологические и методические подходы к изучению и управлению адаптацией, разработанные А. В. Карповым (А. В. Карпов, 2003).

Диагностический блок программы направлен: на оценку личностного потенциала (как системного образования, представляющего собой, целостную, многоуровневую и многокомпонентную структуру, детерминированную разноразноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (В. С. Мерлин, 1986; В. Д. Шадриков, В. А. Мазилев, 2016); выявление динамики развития профессионально значимых личностных качеств; сопоставление личностных ресурсов обследуемого с моделями личностных профилей успешных сотрудников различных направлений правоохранительной и правоприменительной деятельности (В. В. Романов, Л. Н. Котлярова, 2018). Как показала практика, ведение мониторинга позволяет выявлять изменения в структуре и содержательной стороне личностного потенциала и своевременно реагировать на эти факторы. При необходимости, для каждого обучающегося составляется индивидуальная программа, направленная на развитие личностного потенциала.

Практический блок программы направлен на развитие рефлексивных ресурсов и творческого потенциала обучающихся, формирование когнитивного, эмоционального, чувственного, конативного и целевого компонентов психологической компетентности, а также на овладение умениями организации эффективного взаимодействия с различными субъектами правовых отношений, основанного на соблюдении процессуальных требований. Программа практического блока реализуется через практическую работу, психологическое консультирование, направленное на оказание студентам содействия в понимании своего личностного потенциала, умений оптимально использовать личностные ресурсы в будущей профессиональной деятельности. Хотелось бы отметить, что при проведении консультирования, психологами и преподавателями активно используются практические рекомендации М. М. Кашапова (Кашапов, 2016).

Следует отметить, что в университете обучающиеся по всем направлениям подготовки изучают психологию и юридическую психологию в объеме от 2 до 5 зет, что позволяет приобрести знания и практические навыки психологической компетентности.

Изучение юридической психологии студентами и психологическое сопровождение обучающихся в юридическом университете способствует: более быстрой адаптации первокурсников и включению в учебный процесс; позволяет студентам средних курсов более осознанно подойти к выбору направления подготовки; студентам старших курсов более глубоко понять психологические аспекты юридической деятельности в уголовно-правовой сфере и требования, предъявляемых к ее субъекту; изменению поведенческих стратегий в процессе профессионализации - от адаптивных к развивающим; формированию и совершенствованию личностных ресурсов обучающихся. Психологическая компетентность значительно повышает психологическую готовность молодых сотрудников правоохранительных органов к профессиональной деятельности, что в свою очередь благоприятно влияет на эффективность первичной профессиональной адаптации, формирование прогрессивной мотивационной направленности, проявлению высокой интеллектуальной активности и творчества в работе, профессиональному росту.

Список литературы

1. Карпов А. В. Психология профессиональной адаптации: монография / А. В. Карпов, В. Е. Орел, В. Я. Тернопол. Ярославль: Институт «Открытое общество», 2003. 161 с.
2. Кашапов М. М. Консультационная работа психолога / М. М. Кашапов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2016. 197 с.
3. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва: Педагогика, 1986. 256 с.
4. Методические рекомендации по организации работы по приему на службу в органы прокуратуры г. Москвы. URL: http://www.mosproc.ru/vakansii/priem_na_sluzhbu.php (дата обращения 01.02.2020 г.).
5. Романов В. В., Котлярова Л. Н. Юридическая психология. Москва: Издательство Юрайт, 2017. 478 с.
6. Шадриков В. Д., Мазиллов В. А. Общая психология / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов. Москва: Издательство Юрайт, 2016 411 с.

УДК 159.9

Личность курсанта-юноши и курсанта-девушки: социально-психологическая адаптация к условиям военного вуза

М. Н. Кротова

e-mail: gribok-masha@mail.ru

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль

Аннотация. Автором статьи определены специфические особенности в перестройке системы личностных черт, рефлексивности и адаптации курсантов-юношей и курсантов-девушек, приводящих к иному уровню их организованности, структурированности, интегрированности, в ситуации адаптации к военному вузу. В статье представлены результаты эмпирического исследования, причем представлено 2 среза – в период первого месяца обучения и через полгода обучения. Автором отмечается тенденция образования более связанной и жесткой структуры взаимосвязи

© Кротова М. Н., 2020

адаптации и личностных качеств курсантов-юношей на начальном этапе профессионализации, тогда как у курсантов-девушек эта структура взаимосвязей более гибкая и менее нагруженная тесными взаимосвязями.

Ключевые слова: курсанты-юноши, курсанты-девушки, социально-психологическая адаптация, профессионализация.

Актуальность статьи обусловлена необходимостью исследования специфики социально-психологической адаптации курсантов военного вуза в условиях формирования нового облика военных специалистов на современном этапе развития общества, а также отмечаемой тенденции поступления в военные вузы не только курсантов-юношей, но и курсантов-девушек. Феномен социально-психологической адаптации, как начальный этап профессионализации, рассматривается в психологии достаточно подробно (Карпов, Орел, Тернополь, 2003; Смирнов, Живаев, 2009; Субботин, Павлов, Пошехонова, 2012), но до настоящего времени остается концептуально и методически мало изученным в условиях военного вуза, тем более с учетом половых различий. Вопросы о личностных особенностях курсантов-юношей и курсантов-девушек, определяющих их профессиональное становление на начальном этапе профессионального обучения, а также вопросы о факторах, влияющих на процесс их социально-психологической адаптации нуждаются в изучении.

На основании аналитического обзора работ отечественных авторов в области субъектно-деятельностного подхода, теоретических положений и принципов современной психологии труда, разработанных в Ярославской психологической школе (Карпов, 2003, 2004; Карпов, Орел, Тернополь, 2003; Психология труда..., 2004; Поварёнок, 2006; Шадриков, 2007), нами было проведено эмпирическое исследование феномена изменений в структурной организации внутренних взаимосвязей показателей адаптации и личностных факторов курсантов-юношей и курсантов-девушек на начальном этапе профессионализации.

В исследовании показателей социально-психологической адаптации, рефлексивности и личностных факторов приняло участие 166 курсантов-юношей и 32 курсанта-девушки 1-го курса. Исследование было проведено с использованием сокращенного варианта стандартизованного 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла (16 ФЛО-105-С), методики определения индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова, разработанная нами и стандартизованная методика «Методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства адаптированности курсантов военного вуза».

Сравнивая особенности адаптации курсантов-юношей и курсантов-девушек и определяя различия в структуре внутренних взаимосвязей показателей адаптации и личностных факторов в самом начале обучения, можно отметить, что для юношей наиболее связанным с адаптационными характеристиками является фактор конформизма (на уровне тенденции к статистической достоверности). У девушек конформизм связан только с таким аспектом адаптации, как отношение к коллективу. А самооценка своей позиции в системе официальных и неофициальных отношений, а также общий уровень адаптации положительно коррелируют с радикализмом.

Относительно взаимосвязи рефлексии и показателями адаптации можно также отметить различия между юношами и девушками. У юношей не выявлено зна-

чимых корреляционных связей между указанными показателями, то есть их адаптация к обучению в военном вузе фактически не связана с мерой их рефлексивности. У девушек при этом существуют значимые взаимосвязи между рефлексивностью и адаптацией. Так, выявлена положительная корреляционная связь рефлексивности с самооценкой своей позиции в системе отношений ($r_s = 0,59$; $p < 0,01$) и общим уровнем адаптации ($r_s = 0,49$; $p < 0,05$). Адаптационная структура девушек представляет собой более сложную систему. В самооценке своих позиций в системе отношений, в общей адаптированности рефлексивность у них играет значимую роль. Это полностью сочетается с выявленными особенностями девушек-курсантов: более высокий уровень интеллекта, значимая роль радикализма в адаптационном процессе. Радикализм при этом включает в себя и аналитические склонности и способности. При этом очевидно, что аналитическая деятельность – это процессуальное ядро рефлексивности. Таким образом, есть основания предполагать, что для успешной адаптации юношам может быть достаточным присущий им конформизм. У девушек же успешность адаптации достигается сочетанием конформизма, радикализма и определенной меры рефлексивности.

Рефлексивность (P) у курсантов-юношей положительно коррелирует с дипломатичностью (N) ($r_s = 0,29$; $p < 0,05$), а отрицательно – с доминантностью (E) ($r_s = -0,37$; $p < 0,05$). Это означает, что чем более эмоционально выдержанными и осторожными в общении являются юноши, то для них рефлексивность, тем более, характерна. При этом повышенная доминантность и своеобразие курсантов сопровождается более низким уровнем их рефлексивности. Здесь большое значение имеет именно сочетание различных личностных факторов. Так, дипломатичность юношей-курсантов отрицательно коррелирует с напряженностью (Q_4) ($r_s = -0,35$; $p < 0,05$), экспрессивностью (F) ($r_s = -0,34$; $p < 0,05$), смелостью (H) ($r_s = -0,43$; $p < 0,01$) и подозрительностью (L) ($r_s = -0,32$; $p < 0,05$). Это говорит о том, что повышение тактического мастерства юношей сопряжено с ослабленностью, низкой мотивацией, сдержанностью, склонностью к озлобленности, пассивностью и уживчивостью. Образно говоря, такую личность можно отнести к разряду «размышляющих дипломатов» (в противовес «делающим»). Присущая им независимость в таком случае отражает скорее некоторую отделенность от других, апатичность, нежелание для них полностью «проявляться».

В отличие от юношеской группы, у девушек-курсантов в начале обучения показатели адаптации более тесно связаны с личностными характеристиками. Так, как уже было указано ранее, показатель самооценки своей позиции в коллективе (СП) положительно коррелирует с рефлексивностью (P) ($r_s = 0,59$; $p < 0,01$) и радикализмом (Q_1) ($r_s = 0,66$; $p < 0,001$). Чем более развита у девушек-курсантов рефлексивность и склонность к свободомыслию и аналитической деятельности, тем выше они оценивают свою позицию в системе отношений.

Отметим также те личностные черты, которые у девушек-курсантов более интегрированы в общую структуру личности, нежели у юношей-курсантов. Радикализм, в свою очередь, отрицательно коррелирует с чувствительностью (I) ($r_s = 0,47$; $p < 0,05$). Это говорит о том, что высокая выраженность экспериментаторства и склонности к независимости сопряжена с пониженным уровнем чуткости, ранимости, эмоциональной утонченности. Самоконтроль, как

значимый фактор адаптации, положительно коррелирует с эмоциональной устойчивостью (С) ($r_s = 0,46$; $p < 0,05$), нормативностью поведения (G) ($r_s = 0,65$; $p < 0,01$), дипломатичностью (N) ($r_s = 0,62$; $p < 0,01$). Это говорит о том, что повышение способности к контролю своих проявлений у девушек-курсантов сопряжено с повышением чувства долга и ответственности, проницательности и осторожности в контактах. Конформизм у девушек-курсантов, в отличие от юношей, не коррелирует ни с одной из личностных черт.

Индекс когерентности несколько выше у девушек, а индекс дивергентности – у юношей. Это означает, что в начале обучения система личностных черт, рефлексивности и адаптации у курсантов-девушек более интегрирована и гомогенна. Однако общий индекс организованности системы выше у юношей. При этом, эта организованность достигается за счет большей дифференцированности входящих в нее элементов. Иными словами, организованность изучаемой системы у девушек детерминирована преимущественно за счет интеграции отдельных элементов, их синтезированнойности. А организованность системы у юношей – за счет баланса синтеза и дифференциации отдельных элементов. То есть, часть элементов взаимодействуют по принципу взаимного усиления, а часть – разнонаправлено. Также можно предположить, что за счет меньшей организованности у девушек система личностных черт, рефлексивности и адаптации более гибкая и подвижная.

Сравнительный анализ результатов адаптации курсантов в начале обучения и через 6 месяцев после поступления в военный вуз позволил определить личностный профиль курсантов-юношей и курсантов-девушек через 6 месяцев обучения с помощью U-критерия Манна-Уитни. Значимые различия между юношами и девушками наблюдаются по спокойствию (O–) ($U = 267,5$; $Z = 2,63$; $p < 0,01$): у юношей уровень спокойствия выше. У девушек более выражена подозрительность (L+) ($U = 296,5$; $Z = 2,22$; $p < 0,05$).

В данном случае уместно соотнести эти показатели с особенностями рефлексивности у юношей и девушек. У юношей при большем спокойствии зафиксирован меньший уровень рефлексивности, а у девушек – большая подозрительность при большем уровне рефлексивности. Можно сказать, что юноши стали меньше думать и анализировать, предпочитая просто подчиняться и выполнять требуемое от них. Вследствие этого, их спокойствие и уверенность в себе существенно выше. У девушек, при сохранившейся тенденции обдумывать и рефлексировать, стала более выраженной настороженность и подозрительность. Однако при этом данные особенности не отразились на общем уровне адаптации к обучению и ее отдельных показателях. Таким образом, здесь можно говорить о подтверждении выдвинутого ранее предположения, что у девушек более сложная и «нелинейная» структура адаптации.

Для установления статистической достоверности произошедших изменений личностных характеристик у курсантов-юношей и курсантов-девушек был проведен T-критерий Вилкоксона. У юношей существенно выросла эмоциональная стабильность (C+) ($T = 114$; $Z = 2,24$; $p < 0,05$), так же можно отметить тенденцию снижения общительности (A+) ($T = 222,5$; $Z = 1,95$; $p < 0,10$) и тревожности ($T = 189$; $Z = 1,85$; $p < 0,10$), некоторый рост доминантности (E+) ($T = 173,5$; $Z = 1,69$; $p < 0,10$) и радикализма ($T = 240$; $Z = 1,68$; $p < 0,10$), снижение подозритель-

ности ($T = 240$; $Z = 1,68$; $p < 0,10$). У девушек существенно выросла доминантность (E+) ($T = 11,5$; $Z = 2,16$; $p < 0,05$), остальные показатели значимо не изменились.

Согласно результатам корреляционного анализа, у юношей, спустя 6 месяцев, наблюдается более связанная и жесткая структура взаимосвязи адаптации и личностных качеств. При этом наиболее корреляционно нагруженными личностными факторами являются общительность, смелость, доверчивость, спокойствие, высокий самоконтроль.

У девушек эта структура взаимосвязей более гибкая и менее нагруженная тесными взаимосвязями. При этом, наиболее корреляционно нагруженными являются общительность и эмоциональная устойчивость. Именно эти личностные черты наиболее тесно связаны с общим уровнем адаптации.

Все индексы структурной организации системы выше у юношей. Это говорит о том, что их система личностных черт, рефлексивности и адаптации, так же как и в начале обучения, остается более связанной и интегрированной. Происходит это за счет значительного увеличения синтезированной отдельных элементов (в начале обучения интегрированность была выше у девушек). В данном случае можно предположить, что изучаемая система личностных черт, рефлексивности и адаптации у юношей во время обучения подвергается большим изменениям. Образно говоря, она «склеивается» и становится довольно жесткой и малоподвижной.

Список литературы

1. Карпов А. В., Орел В. Е., Тернопол В. Я. Психология профессиональной адаптации. Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. 161 с.
2. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 504 с.
3. Поварёнков Ю. П. Введение в психологию труда. Киров, 2006. С. 134.
4. Психология труда: учебник для вузов / под ред. А. В. Карпова. Москва: ВЛА-ДОС-Пресс, 2004.
5. Смирнов А. А., Живаев Н. Г. Психология вузовской адаптации. Ярославль, 2009.
7. Субботин А. В., Павлов А. С., Пошихонова Ю. В. Симптомокомплекс проб. профессионально важных качеств курсантов// Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Сер.: Гуманитарные науки. 2012. № 4. С. 86.
8. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза деятельности. Москва: Логос, 2007 (2-е изд.).

УДК 159.9

Индивидуальность как ресурс готовности к профессиональной деятельности субъекта труда

О. Н. Манолова

e-mail: mdif@mail.ru

МГТУ ГА, Москва

Аннотация. Проблема индивидуально-психологических характеристик готовности к профессиональной деятельности субъекта труда в настоящее время приобретает все большую актуальность. Наряду с традиционными определениями, – содержание понятий

© Манолова О. Н., 2020

предмет труда, трудовая деятельность, субъект труда, готовность к профессиональной деятельности, обретают новое содержание. В статье представлены к обсуждению некоторые аспекты проблематики готовности к профессиональной деятельности субъекта труда. Обоснована необходимость исследования объекта труда и индивидуальных характеристик готовности субъекта труда к новым условиям профессиональной деятельности.

Ключевые слова: индивидуальность, готовность к профессиональной деятельности, ресурс.

Человек сегодня – не только центр социальных, информационных, инновационных преобразований, – динамичное, сложно организованное развитие общества и его производственной сферы, предопределяют значимость характеристик индивидуальной готовности к профессиональной деятельности субъекта труда. И в настоящее время актуальным является определение труда, данное К. Марксом, утверждавшим, что труд – «... вечное естественное условие человеческой жизни, и потому он не зависит от какой бы то ни было формы этой жизни, а, напротив, одинаково общ всем ее общественным формам» (Маркс К. и Энгельс Ф., 1960). в 1967 г., феномен готовности к профессиональной деятельности находится в фокусе научных интересов психологии, педагогики, социологии, экономики. Накоплен значительный теоретический и практический материал; уточняются содержание, структура, основные параметры готовности субъекта труда к профессиональной деятельности, а также и интра- и интер-индивидуальные условия, определяющие параметры готовности.

Исследования, проведенные нами, позволяют подвести некоторые промежуточные итоги, в частности, касающиеся определения значимых аспектов современного состояния проблематики готовности к профессиональной деятельности субъекта труда, а также особенностей и самоорганизации его индивидуальных ресурсов. Изменяются сущностные характеристики субъекта труда (нами проведены исследования деятельности индивидуального и группового субъекта труда), а также объекта труда, – им может стать и «саморазвивающийся субъект» и «саморазвивающиеся полисубъектные системы» (В. Е. Лепский, 2015, 107 с.) и «саморазвивающиеся полимодальные системы», что предъявляет особые требования как непосредственно к индивидуальным ресурсам субъекта труда (формально-динамическим, адаптационным, субъектно-содержательным), так и к параметрам их индивидуальной мобилизации.

Претерпевает изменение также содержание понятия *труд, профессия*: появляются новые виды профессиональной деятельности, изменяется содержание, требуемые компетенции, приемы, средства профессиональной деятельности, цели, задачи, социальный контекст, условия реализации деятельности: расширяется спектр ситуаций, в основе которых – неопределенность, сложность, разнообразие, что порождает, в свою очередь, необходимость рассматривать в системе готовности к профессиональной деятельности субъекта труда качественно новых характеристик, таких как – «надситуативная активность» (В. А. Петровский), «преадаптация к неопределенности» (Асмолов, 2017) «сила личности» (Синягин, 2013), «индивидуальная мера выраженности рефлексивности» (Карпов, 2003), «способность к масштабированию деятельности», «внутренняя картина готовно-

сти к профессиональной деятельности» Манолова О. Н., 2020 г.». Так, в частности, «адаптации выступают как приспособления, основанные на уже приобретенном опыте, а преадаптации нацелены на новизну и непредсказуемость будущего» (Асмолов, 2017), что нередко отражает современные тенденции в восприятии индивидуальной профессиональной траектории субъектом труда.

Изменяются требования к функционированию субъекта труда, внося коррективы как во внешнюю предметно-опосредованную, практическую деятельность, так и в ее организацию, со стороны индивидуальных ресурсов субъекта труда. Актуальной представляется задача уточнения теоретических концептов «профессиональная деятельность», «готовность к профессиональной деятельности субъекта труда» с учетом накопленных данных, результатов исследований. Наш опыт по разработке моделей компетенций для руководства менеджмента в ООО «Межрегионгаз» (НИР РАНХиГС при Президенте РФ) показал необходимость пересмотра должностных инструкций топ-менеджмента с целью определения измеримых характеристик готовности к профессиональной деятельности субъекта труда, параметров ресурса индивидуальности кандидата на должность.

Моделирование профессиональных компетенций субъектов труда является одним из важных направлений психологического сопровождения работы с персоналом. Профотбор, ротация, подготовка кадрового резерва и т. п., должны быть основаны на результатах анализа содержания профессиональной деятельности в ее объеме и динамике, оценки функционального соответствия субъекта труда статусу, должностным полномочиям.

Актуальной является проблема дифференциации, разграничения профессиональных полномочий смежных позиций должностей: руководителя и его заместителя, специалиста и ведущего специалиста. Такие задачи позволяют решить корректное применение профессиографического метода. В профессиограмме выделяется предмет, цель, содержание и основные результаты труда; представлено целостное описание процесса труда; фиксируются факторы оптимизации деятельности и т. п. Применение профессиографического метода при анализе компетенций позволяет объективировать латентные характеристики деятельности специалиста, руководителя, определить границы полномочий должностей, проследить динамику содержания каждой компетенции от нижестоящего уровня к вышестоящему в зависимости от профессиональных задач, условий реализации профессиональной деятельности.

Так, нами были проанализированы протоколы 4 уровня должностей респондентов по профессиограммам (всего 32 протокола). По каждой должности на основании анализа штатного расписания, оценки функциональных обязанностей, личных интервью были выделены ключевые показатели эффективности и определены конкретные компетенции. В результате анализа профессиограмм была разработана *прогрессия компетенций*.

Содержательный анализ прогрессии компетенций позволяет проследить, как видоизменяется содержание каждой компетенции (когнитивный аспект, репертуар профессиональных задач, навыков) от должности к должности в рамках одного направления (например, кадровой службы). Ряд компетенций являются «сквозными» – представленными на всех уровнях должностей кадровых

подразделений. Однако с повышением уровня должности изменяется масштаб организационных мероприятий, численность участников процесса, значение для организации, ответственность должностного лица, когнитивная сложность компетенции, широта, ресурсное обеспечение.

Кроме сквозных компетенций в прогрессии отмечены компетенции, относящиеся к определенным уровням должностей – *руководители – заместители руководителей; руководители – специалисты, ведущие специалисты* В. А. *специалисты*. Интерес представляет качественный анализ компетенций. Так, различие между ведущим специалистом и специалистом заключается в том, что при одинаковом названии компетенции. Содержание изменяется – ведущий специалист выполняет больший объем работ, обеспечивает решение более ответственной или более сложной задачи. Применение профессиографического метода в построении прогрессии компетенций позволяет более объективно раскрыть содержание профессиональной деятельности, уточнить требования к аттестационным мероприятиям, образовательным программам.

Готовность к профессиональной деятельности субъекта труда зачастую проецируется на плоскости отдельных свойств личности/индивидуальности – компетенции, профессионально важные качества, в то время как «невидимыми», неучтенными являются и другие ресурсы индивидуальности, такие как свойства темперамента (выносливость, пластичность, скорость, эмоциональная чувствительность), выраженность черт характера, ментальные ресурсы и т. п. Имеет место также необходимость совершенствования методологии регистрации индивидуальных ресурсов готовности к профессиональной деятельности субъекта труда; обоснования непротиворечивой полимодальной системы измерительных конструкторов. Важной представляется разработка программ развития и совершенствования определенных, профессионально важных ресурсов или их параметров, актуален поиск и внедрение новых активных образовательных форм с учетом индивидуальных особенностей субъекта труда.

Разработка и использование психометрически корректных технологий оценки индивидуальных ресурсов готовности к профессиональной деятельности предполагает использование не только традиционного тестового стимульного материала, но и современного инновационного инструментария (биометрических, нейрометрических, VR-технологий), применения аудио-визуальных, полимодальных, комплексных методик, новейшего программного обеспечения.

Исследуя «внутреннюю картину готовности к профессиональной деятельности», необходимо учитывать тот факт, что постоянно возрастающая сложность объектов и предметов труда, определенных видов профессиональной деятельности, количество «семиотических алфавитов», аналоговых репрезентативных систем (особенно в сфере высокотехнологичных отраслей деятельности), особенности «клипового мышления», скорость, постоянно повышающиеся требования к освоению профессии, предполагают функционирование субъекта труда (человека), на пределе когнитивных возможностей, что, в свою очередь, определяет направление исследования компенсаторных ресурсов индивидуальности.

Исследования индивидуального ресурса как многомерного психического феномена представлены в работах Д. А. Леонтьева, М. А. Холодной, В. Н. Дру-

жинина, Е. А. Сергиенко, А. В. Карпова, А. А. Карпова и других авторов. Когнитивные, эмоциональные и волевые способности (Сергиенко Е. А.), устойчивость, саморегуляция, инструментальные ресурсы (Д. А. Леонтьев) черты личности (Е. А. Климов, В. А. Бодров, В. А. Пономаренко), закрепившиеся в индивидуальном опыте способы реагирования, стилевые характеристики (В. А. Толочек), определяют не только готовность субъекта труда к профессиональной деятельности, но и его состоятельность в профессии. В психологических концепциях индивидуальные ресурсы включают когнитивные способности (В. Н. Дружинин, Е. А. Сергиенко), личностные качества (М. Е. Селигман, М. Чиксентмихайи, В. А. Бодров, Д. А. Леонтьев), а также особенности организации индивидуального психического опыта (М. А. Холодная, А. В. Карпов).

В соответствии с положениями трехуровневой модели индивидуальности (В. М. Русалов, 2003) утверждается, что в структуре индивидуальности отражаются как динамические, так и содержательные характеристики психики индивида. В частности, темперамент выступает как «важное условие», как врожденная основа, как необходимый наиболее устойчивый компонент в процессе формирования характера. Под влиянием средовых воздействий, содержания жизнедеятельности индивида, личностных накоплений, реального опыта, темпераментальные свойства (выносливость, темп, пластичность, эмоциональная ранимость) получают дальнейшее развитие и проявляются в типичных, повторяющихся паттернах поведения, репертуаре стратегий и тактик индивида, специфике отношений, выборе ролевых предпочтений (Манолова, 2003). Наши исследования показали, что «радикаль» – соотношение значений шкал характера, сопоставимы с успешностью осуществления профессиональной деятельности субъектом труда: *радикал черт характера управленческой деятельности, радикал черт характера* практического психолога и т. п.

Если рассматривать структуру индивидуальности как системный ресурс готовности к профессиональной деятельности субъекта труда, то можно отметить, что в обеспечении готовности к профессиональной деятельности задействованы в той или иной мере все подструктуры индивидуальности. Индивидуальность, таким образом, выступает как многомерный интегративный ресурс, определяющий характеристики готовности к профессиональной деятельности субъекта труда. Открытыми остаются вопросы определения динамики индивидуальных ресурсов готовности субъекта труда к профессиональной деятельности – вовлеченности подструктур индивидуальности в процессы активации, мобилизации, распределения, контроля, воспроизведения индивидуальных ресурсов.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 1969.
2. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.
3. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. Москва, 2001.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Москва: Наука, 1994.
5. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

6. Карпов А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности. Ярославль, ЯрГУ, 2014. 272 с.
7. Лепский В. Е. Эволюция представлений об управлении: (методологический и философский анализ). Москва: Когито-Центр, 2015. 107 с.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 23. Изд. 2. 1960. 908 с.
9. Русалов В. М., Манолова О. Н. Опросник черт характера взрослого человека (ОЧХ-В). Москва: ИП РАН, 2003. 100 с.
10. Синягин Ю. В., Переверзина О. Ю., Косороткина М. С., Мударисов А. А. Личностно-профессиональная диагностика как комплексный механизм оценки компетентностей и компетенций гражданских служащих // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 125–129.
11. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 384 с.

УДК 159.9

Психологическая подготовка студента к деятельности на производстве как проблема профессионального развития личности в современных условиях

С. Н. Островский

e-mail: ostrova@tut.by

Белорусский национальный технический университет, Минск

Аннотация. Практика реформирования образования возродила разработку перспективной модели специалиста с учетом личностных особенностей, возможностей и конкретных условий профессионального становления в вузе. Модель профессионального становления разрабатывалась неоднократно в Советском Союзе, а сейчас разрабатывается на постсоветском пространстве. Глобальные философско-психологические преобразования общества внесли существенные изменения в требования к профессионалу.

Ключевые слова: студент, личность, психологическая подготовка.

Под понятием «модель специалиста» многие авторы подразумевают паспорт специалиста, в котором объект обучения рассматривается как профессионал, отвечающий современным запросам общества. В зависимости от направления и научной школы, авторы к паспорту специалиста предъявляют различные требования, и, следовательно, к чертам и качествам личности, которые считаются определяющими на пути формирования профессионализма. В то же время следует помнить, что в современных условиях перед высшей школой ставится задача повышения в вузе уровня профессиональной подготовки будущих инженеров. Изучая учебный процесс вузовской подготовки будущих инженеров, мы приходим к выводу, что основная задача данной формы профессионального обучения заключается в том, чтобы создать условия и обеспечить возможности целенаправленного становления профессионального сознания. Результативность этого процесса во многом определяется «психологическим потенциалом» соответствующего вида профессиональной деятельности, тем вкладом, которое вносит в сознание

© Островский С. Н., 2020

человека его вхождение в профессию, принятие ее задач, овладение предметным содержанием, средствами и способами деятельности.

Особое значение в современных условиях приобретает такая важная социально–профессиональная характеристика современного специалиста, как профессиональная компетентность. Профессиональная компетентность будущих инженеров – результат длительного процесса формирования его личности: в семье, в коллективе учебного заведения, а также на предприятии. Проявляется профессиональная компетентность в том, что специалист успешно осваивает комплекс знаний, навыков, и умений, творчески выполняет должностные функции, проявляя при этом самостоятельность, смелость и инициативу и испытывает чувство морального удовлетворения не только от результатов, но и от самого процесса деятельности.

Научно-техническая революция во всех сферах материального производства, возрастание роли человека в обслуживании современных орудий труда, а также усложнение задач связанных с подготовкой трудовых ресурсов для народного хозяйства, предъявляют исключительные требования к психологическим качествам и свойствам личности будущих инженеров. В работе современного специалиста физическая, мышечная активность зачастую отсутствует, требования же к интеллектуальным компонентам труда резко возрастают. Основное содержание труда специалиста в современных условиях составляют процессы получения, переработки, анализа и хранения информации, принятие решения и регулирующее воздействие на управляющую систему орудий труда и производства в целом. Главная цель образования: не только вооружить студента современными знаниями, но и «научить учиться», то есть овладеть методами самостоятельного научного поиска.

Современный инженер, помимо выполнения функций организатора производства, обязан руководить деятельностью рабочих коллективов. Для успешного выполнения этой задачи, будущий инженер должен быть высокообразованным специалистом, с развитым мышлением, общими и организаторскими способностями. Должен уметь на научной основе формировать трудовые коллективы, создавать в них оптимальный психологический климат. Деятельность современных специалистов нередко связана с работой в напряжённых (стрессовых) условиях, что предъявляет высокие требования к его эмоционально-волевой сфере, к особенностям его характера

Высшая школа должна осуществлять также психологическую подготовку человека к профессиональной деятельности, которая заключается, прежде всего, в том, что у человека должны сформироваться определенные формы психической деятельности, позволяющие успешно решать поставленные обществом задачи. Требования научно-технического прогресса, интенсивного развития всех сфер экономической жизни нашего общества делают особо актуальной основную цель высшей школы, которая заключается в подготовке специалистов, способных творчески мыслить, активно решать задачи, поставленные нашим обществом. Эти задачи определяются, с одной стороны, современным уровнем достижений общечеловеческой культуры, что находит отражение в понятии «специалист высшей квалификации», с другой стороны направленностью на определенный вид человеческой деятельности, что реализуется в специализированном характере вузовской подготовки.

Психологическая подготовка играет важную роль и в подготовке будущих инженеров. Она предусматривает формирование не отдельных качеств личности, а укрепление взаимосвязей между элементами сложных способностей, необходимых для данной деятельности, и формированием умения пользоваться ими в определённых условиях.

Психологическая подготовка имеет некоторые существенные особенности, принципиально отличные от других видов формирования личности:

– имеет определенную направленность на профессиональную деятельность;

– в процессе ее формируются те свойства личности, которые обеспечивают высокое качество выполнения должностных функций на производстве;

– она направлена на все компоненты в структуре личности, хотя степень ее влияния разная (Коломинский, 2004).

Психологическая подготовка студента к деятельности на производстве осуществляется в процессе профессионального обучения. Завершается она формированием состояния психологической готовности к деятельности по избранной специальности.

При формировании нужных для современного специалиста способностей, знаний, навыков и умений, нужно иметь в виду и обучающую, и воспитательную сферу профессиональной подготовки студента. Последовательное и умелое претворение в жизнь принципа обучения и воспитания, является особо важным для подготовки будущих инженеров в современных условиях. Каждое занятие, весь процесс обучения должны преследовать цель не только увеличения объема знаний, совершенствования навыков и умений у студентов, но и их воспитания (Ростунов, 1998).

Необходимым условием успешности формирования профессионально важных качеств будущего инженера на этапе профессионального обучения является научная организация подготовки, выражающаяся в согласовании модели деятельности с учётом перспектив его развития и модели профессионального обучения. Научная организация профессионального обучения должна предполагать изучение деятельности подготовленных специалистов – прогнозирование развития данной профессии, разработку модели специалиста, на её основе создание оптимальных учебных планов и про грамм, активизацию познавательной деятельности обучаемых (Климов, 1996).

В результате гуманистической реконструкции образования, намеченные цели ориентированы на личностно-индивидуальное развитие:

1. Содействовать полноценной и творческой жизни.
2. Реализовывать жизненные цели средствами образования.
3. Помогать развитию творческих способностей.
4. Формировать чувство собственного достоинства и независимости.

Таким образом, при современном темпе развития НТР инженерное образование призвано обеспечить не только когнитивное развитие личности студента как будущего специалиста, но и преследовать целью развить все необходимые компетенции, что практически невозможно без использования блока гуманитарных дисциплин.

Список литературы

1. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Непрерывное образование и самообразование как средство развития профессионально-психологической культуры педагога // Психоло-

гія: Навукова-метадычны часопіс / гл. ред. Я. Л. Каламінскі; учредитель РУП «Выдавецтва «Адукацыя і выхаванне» Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, 2004. № 2. С. 48–57.

2. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности. Минск.: НИО, 1998. 193 с.

3. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва, 1996. 400 с.

УДК 159.9

Сравнительный анализ преобладающих копинг-стратегий и способов реагирования на фрустрацию курсантов младших и старших курсов военного вуза

А. А. Постнова

e-mail: a.postnowa@mail.ru

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль

Аннотация. В данной работе автором рассмотрена специфика обучения в военном вузе, особенности организации учебного и воспитательного процесса. Далее автор представляет результаты эмпирического исследования по выявлению преобладающих копинг-стратегий и способов реагирования на фрустрирующие ситуации у курсантов младших и старших курсов.

Ключевые слова: военный вуз, копинг-стратегии, фрустрация.

Профессиональная деятельность офицера предъявляет высокие требования не только к владению комплексом военных теоретических знаний и практических навыков, приобретаемых в ходе обучения в военном вузе, но к сформированности у военнослужащих необходимых боевых и морально-психологических качеств. Особое место здесь отводится таким качествам как стрессоустойчивость, умению действовать в ситуациях, несущих угрозу жизни и здоровью, умение быстро адаптироваться к быстроменяющимся условиям и т. п. (Коровин, 2002).

Условия, в которых протекает подготовка будущих военных специалистов, сопряжена с высоким уровнем напряжения, повышенной ответственностью, регламентирована рядом нормативных документов и актов, наличием ограничений в свободном перемещении и т. п. – все это предъявляет высокие требования к личности будущего офицера. От того сможет ли курсант адаптироваться к жестким условиям военного вуза, будет зависеть успешность в его дальнейшей профессиональной деятельности офицера. Мы предполагаем, что для прохождения успешной адаптации к условиям обучения в военном вузе ключевое значение имеет сформированность эффективных копинг-стратегий и способов реагирования на фрустрацию.

Нами было проведено исследование с курсантами младших и старших курсов обучения различных специализаций и факультетов в количестве 134 человек. Для этого нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Опросник о способах копинга (WCQ, Р. Лазарус, С. Фолькман, адаптация Т. Л. Крюковой).

2. Фрустрационный тест Розенцвейга, модификация Н. В. Тарабриной.

© Постнова А. А., 2020

Для обработки эмпирических данных использовались методы статистической обработки.

Далее рассмотрим результаты, полученные по методике Розенцвейга. Каждый из полученных ответов оценивается, в соответствии с теорией Розенцвейга, по двум критериям: по направлению реакции (агрессии) и по типу реакции. По направлению реакции подразделяются на: экстрапунитивные, интропунитивные, импунитивные. Реакции различаются также с точки зрения их типов: препятственно-доминантные, самозащитные, необходимо-упорствующие (Дерманова, 2002).

В ходе анализа результатов методики, мы установили следующее: наиболее часто используемая стратегия преодоления проблемных ситуаций для младших и старших курсов будет стремление самостоятельно предпринять активные действия для разрешения сложных ситуаций. Такая стратегия характерна для 83 % респондентов младших курсов, и 82 % респондентов старших курсов. Данный способ преодоления проблемных ситуаций является проявлением гендерной особенности, а также специфики будущей профессиональной деятельности, когда условия службы требуют от военнослужащего принимать решения и нести ответственность за свои поступки. Количественная и качественная разница между этапами обучения наблюдается в выраженности таких стратегий как: «подчеркивание наличия препятствия», «обвинения и враждебность в адрес окружения», а также стремление не замечать наличие проблемы. На завершающих этапах обучения у курсантов начинают доминировать реакции, демонстрирующие незначительность ситуации («само собой как-то разрешится»). При этом снижается число реакций, направленной агрессии или враждебности к кому-то/чему-то, то есть самозащитные реакции, которые преобладают на начальных курсах обучения.

Данные результаты характеризуют то, что для будущих военнослужащих характерно принятие любой ситуации: работа в условиях постоянного стресса и напряжения, что во многом позволяет им относиться к жизненным ситуациям более спокойно и лояльно. С другой стороны, ответственность за разрешение той или иной ситуации они склонны приписывать внешним обстоятельствам, другим людям и т. п., что опять же сопряжено со спецификой их профессиональной деятельности, которая четко регламентирована нормативно-правовыми актами и подчинена вышестоящему начальству.

В свою очередь, хотелось бы обратить внимание на количественное выражение стратегии поведения, выражающееся в положительной переоценке проблемы, данная стратегия поведения имеет самый низкий уровень (7 % на младших курсах и 12 % на старших). А неумение или нежелание видеть в проблеме возможность для положительных перемен или возможность для роста, может создавать препятствия для развития деструктивных явлений, таких как: зависимость от психоактивных веществ, суицидального поведения и т. п.

Данные диагностики копинг-механизмов с использованием теста Лазуруса включают себя результаты по 8 основным шкалам: «Конфронтационный копинг», «Дистанцирование», «Самоконтроль», «Поиск социальной поддержки», «Принятие ответственности», «Бегство-избегание», «Планирование решения проблемы» и «Положительная переоценка» (Крюкова, Куфтяк, 2007). Выявлено, что доминирующей стратегией совладания курсантов младших курсов является

«Бегство-избегание», то есть отрицания проблемы, фантазирования, необоснованных ожиданий, отвлечения и т. п., стратегия «Планирование решения проблемы» и «Принятие ответственности» предполагающие попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Таким образом, данные результаты можно объяснить прохождением курсантами периода адаптации к обучению в военном вузе. Обучающиеся, находясь в новых для себя условиях, сопряженных с различного рода ограничениями, вынуждены сталкиваться с необходимостью строить отношения внутри воинского коллектива, подчиняться уставу и нормативным актам и т. п. В виду этого стратегии совладания из неконструктивных переходят в более конструктивные и эффективные, которые являются основой для эффективной прохождения активной фазы адаптации.

Иная ситуация складывается у будущих выпускников: если для курсантов младших курсов копинг стратегия «Принятия ответственности» является одной из основополагающей, то на выпускных курсах такая стратегия имеет более низкий ранг, для 5 курса наиболее используемые стратегии совладающего поведения, связаны с поиском социальной поддержки и активными действиями по разрешению трудностей. Во многом это связано с тем, что будущие выпускники прошли военную стажировку, т. е. попробовали себя в роли действующих офицеров, у которых в подчинении был личный состав, познакомились со спецификой военной службы в действующих воинских частях. Будущие выпускники на практике убедились в том, что эффективность деятельности военного подразделения носит коллективный характер и зависит от группы в целом, а ответственность за этот результат несет вышестоящее руководство воинского подразделения, руководство которым, возможно, им придется возглавить.

В качестве выводов можно сформулировать следующие тезисы: в ходе вузовского обучения наблюдаются качественные изменения в особенностях преодоления кризисных ситуаций, или ситуаций, которые считаются как непреодолимые. Для младших курсов наиболее часто используемыми стратегиями преодоления проблемных ситуаций является самостоятельное разрешение проблемы или агрессивные, враждебные действия в адрес внешнего окружения. Для выпускных курсов, наряду с принятием активных действий по разрешению проблемной ситуации, часто используются стратегии игнорирования проблемы или приписывание причин своих неудач внешним обстоятельствам.

Список литературы

1. Коровин В. М. Система профессионального становления офицеров в военных вузах: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Воронеж: ВГУ, 2002. С. 38.
2. Тест Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации (модификация Н. В. Тарабриной) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И. Б. Санкт-Петербург, 2002. С. 150–172.
3. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Журнал практического психолога. Москва: 2007. № 3. С. 93–112.

Профессиональное становление актера театра

Е. Л. Сергиенко

e-mail: es2013.rao@mail.ru

Театральный институт имени Б. Щукина, Москва

Аннотация. В статье обсуждается специфика профессионального становления актера театра и его фазы развития как профессионала опанта, адепта, адаптации, интернала, мастерства и наставничества.

Ключевые слова: актер, профессиональное становление, успешность, экзистенциальный смысл.

Профессиональное становление актера театра имеет глубокую специфику (Рубцова, Сергиенко, 2019). По замечанию русского актера и педагога М. Чехова, то, как глубоко связаны профессия и жизнь, актерам становится ясно только со временем (цит. по: Иванова, 2015). Лишь творчески сильная личность может достигнуть высшего уровня эстетического развития, поскольку способна к духовной и нравственной свободе, напряженной духовной жизни вне зависимости от социальных обстоятельств жизни (Рубцова, 2007).

Е. А. Климов выделил в развитии профессионала фазы опанта, адепта, адаптации, интернала, мастерства и наставничества. Применим это деление к профессиональному становлению актера театра.

Фаза опанта связана с профессиональным выбором. Профессиональное и личностное самоопределение рассматривается как центральное новообразование ранней юности, которое в юношеском возрасте означает не столько конкретный выбор, сколько формирование профессионального типа мотивационной системы, в значительной степени определяющего общие карьерные ориентации и эффективность профессиональной деятельности человека в будущем. Если последующая самореализация человека в профессиональной сфере не отвечает его личностно-мотивационным особенностям, то овладение профессией и работа над собой потребуют дополнительных усилий.

Об актерской профессии ее соискатели, как правило, мечтают с ранних лет. В отличие от других видов труда, фаза опанта профессионального развития актеров связана с иллюзиями молодых людей, окруженными нереалистическим ореолом актерской профессии. В проведенных нами опросах эксперты театральной сферы часто отмечали недостаточно высокий уровень осознанности профессионального выбора абитуриентов театральных вузов, что впоследствии создает психологические трудности у студентов-актеров в процессе обучения.

Фаза адепта связана с профессиональной подготовкой и характеризуется изменениями субъекта учебно-профессиональной деятельности, относящимися к его самосознанию, направленности, информированности, умелости (Леньков, Рубцова, 2018). Одним из важнейших психологических феноменов, влияющих на профессиональное становление студента-актера в этот период, является фактор трансформации личностной мотивации (Рубцова, 2012). А. Л. Гройс-

ман отмечает, что на общем фоне высокой профессиональной мотивированности у студентов-актеров преобладает мотивация избегания неудачи, в отличие от профессиональных актеров, преимущественно демонстрирующих мотивацию достижения успеха (Гройсман, 2007). Фактор постоянного внешнего оценивания, сопровождающего процесс обучения студентов-актеров, определяет особенность, выражающуюся в одновременном стремлении к эмоциональной реактивности и потребности в когнитивном контроле. Данный психологический феномен создает почву для внутреннего конфликта, влияющего на самооценку и противоречащего основным тенденциям актерского творчества. В этих условиях у студентов-актеров нарушается и становится малоподвижным динамический аспект во внешних и внутренних проявлениях, блокируется спонтанная активность и творческая инициатива. Индивидуальный стиль и успешность учебно-профессиональной деятельности студентов-актеров зависят от их эмоционально-мотивационных характеристик: так, у высоко эмоциональных студентов-актеров результативность и успешность деятельности характеризуются как подъемами, так и спадами (Гройсман, 2007), что требует контроля проявления признаков подобных тенденций и замещения их позитивными поведенческими стратегиями. Следует отметить, что решение данной задачи требует высокого профессионализма от театральных педагогов.

Фаза адаптации характеризуется освоением технологических тонкостей профессии, присвоением норм, регулирующих профессиональное поведение. В условиях высоко конкурентной театральной среды молодому специалисту важно с первых шагов на профессиональной сцене успешно заявить о своих творческих намерениях и способностях. Вступление начинающего актера в труппу профессионального театра требует умения войти в коллектив, наличия социальных навыков для проявления инициативы самопродвижения в профессиональной среде. Но в реальности данный период профессионализации характеризуется снижением степени готовности начинающих молодых актеров к смелому, творческому поведению, т. к. эмоциональная лабильность представителей творческого труда может приводить к «конфликтам артистических натур с прозой жизни», требования которой оказываются им «не по плечу» (Леонгард, 2000). Следует отметить также нередкую среди начинающих актеров повышенную, идеалистическую требовательность к профессиональному окружению, что является проявлением компенсаторного механизма психики в условиях неопределенности и ведет к трудностям межличностного взаимодействия. В этой связи К. С. Станиславский призывал молодых актеров не критиковать, а внимательно изучать успешный опыт коллег по сцене: недостатки перенимать легко, но достоинства – трудно (Станиславский, 1947).

Фаза интернала характеризуется приобретением значительного профессионального опыта, укреплением профессиональной направленности: специалист здесь проявляется как состоявшийся, вошедший в профессию профессионал, способный самостоятельно выполнять профессиональные функции на трудовом посту. На данном этапе профессионализации среди представителей актерского цеха отмечается тенденция к формированию индивидуального стиля деятельности, противодействующего проявлениям синдрома монотонии и усталости у актеров (Гройсман, 2007). Профессиональный статус театральных актеров, функциони-

рующих в фазе интернала, оценивается по широте и пластичности проявления творческого потенциала, соответствующего, как вертикальной, так и горизонтальной траектории развития карьерного пути. Согласно нашим наблюдениям, в фазе интернала у актеров нередко снижается конструктивная профессиональная мотивация – как у тех, кто к этому моменту профессионального пути уже завоевал стабильное положение в группе, так и у тех, кто в силу разных причин обделен ролями (Рубцова, Сергиенко, 2019). На данном этапе трудового пути актеры театра наиболее остро переживают простои в работе. Случаи драматического спада в карьере одаренных актеров связаны с несоответствием уровня развития системы саморегуляции поведения требованиям и условиям профессии. В фазе интернала для актеров театра характерно усиление профессиональной направленности и формирование индивидуального стиля деятельности.

В фазе мастерства человек, несмотря на свой биологический возраст, успешно решает профессионально задачи, опираясь на высокий уровень профессионализма, умелость, организаторские способности, личностные качества, сформировавшийся индивидуальный стиль деятельности. Находящиеся в фазе мастерства актеры театра с активной профессиональной позицией, нацеленные на профессиональное развитие, составляют ядро театральной труппы, ведут репертуар театра и ориентированы на достижение фазы авторитета. Снижение профессиональной мотивации и, как следствие, способности к творческой деятельности, объясняется такими актерами как беспомощность и неверие в способность изменения сложившегося к данному этапу артистической карьеры их положения в театре. Как правило, их сценические работы отличаются использованием наработанных сценических штампов. К. С. Станиславский выделяя задачу данного этапа профессионального развития актеров, отмечал, что «чем ближе к старости, тем нужнее утонченность техники, а, следовательно, и систематическая ее выработка» (Станиславский, 1947). Важную роль при этом играет самооффективность. В сложных психологических условиях профессиональной театральной среды, предполагающих широкий спектр самостоятельной работы, самооффективность актера как позитивный феномен позволяет противостоять беспомощности, дает актеру способность осознавать свои способности и возможности, эффективно выстраивать поведение соответственно задаче или ситуации в процессе деятельности. Самооффективность актера театра как интегральное личностное свойство связана, прежде всего, с уверенностью в собственной способности справиться со сложными задачами профессиональной деятельности. Выделяются также актеры, чье профессиональное становление соответствует фазе наставничества, отражая потребности психологического возраста в осмыслении пройденного жизненного и профессионального пути. Позитивный смысл профессиональной деятельности в данной фазе составляет идея передачи накопленных профессиональных знаний и умений, которую они воплощают в педагогическом опыте. Особое значение здесь приобретает вопрос о личностном, ценностно и эмоционально насыщенном взаимодействии театрального педагога и его учеников.

Список литературы

1. Гройсман А. Л. Психология успешности профессионального обучения и творческой деятельности актера. Москва, 2007. 143 с.

2. Иванова М. С. Михаил Чехов – жизнь и творчество. Москва, 2015. 88 с.
3. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Это неуловимое понятие профессии // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 3. С. 9–38.
4. Леонгард К. Акцентуированные личности. РнД, 2000. 544 с.
5. Рубцова Н. Е. Психологическая классификация современной профессиональной деятельности: интегративно-типологический подход. Тверь, 2012. Кн. 1. 469 с.
6. Рубцова Н. Е. Экзистенциальный и духовный смыслы профессионального самоопределения // Философские науки. 2007. № 11. С. 125–142.
7. Рубцова Н. Е., Сергиенко Е. Л. Психология успешной профессиональной деятельности актера. Москва, 2019. 104 с.
8. Станиславский К. С. Этика. Москва, 1947. 48 с.

УДК 159.9

Применение метода семантического дифференциала в процессе исследования «эталонного образа офицера-пограничника»

Е. И. Сутович

e-mail: sutovich@yandex.by

Институт пограничной службы Республики Беларусь, Минск

Аннотация. Сформулированы основные современные направления применения семантических методов в социально-психологических исследованиях. Представлены результаты использования метода семантического дифференциала в профессиональной сфере представителей пограничной службы. Разработан специализированный методический инструментарий. Установлены и проинтерпретированы результаты его реализации.

Ключевые слова: семантический дифференциал, профессиональная деятельность, «эталонный образец офицера-пограничника», профессионально-психологический отбор.

Современная психологическая наука обладает определенным перечнем психологических семантических методов и методик. Особое место среди них отводится методу семантического дифференциала, который, согласно результатам исследования Т. Е. Косаревской и Р. Р. Кутькиной, нашел наиболее широко применимой в практике проведения социально-психологических исследований. Термин «семантический дифференциал», в соответствии с мнением авторов, может пониматься как «измерительная техника, основанная на применении факторного анализа к исследованию семантических связей значений, позволяющая моделировать субъективное семантическое пространство» (Косаревская, Кутькина, 2009). В качестве приоритетных направлений расширения направлений использования данного метода исследования в психологической науке авторами выделяются: расширение перечня методик узконаправленных (специализированных семантических дифференциалов), средств описания анализируемых объектов и явления, использование невербальных противопоставлений для построения шкал-дескрипторов (описаний-стимулов) и т. д.

© Сутович Е. И., 2020

Интерес в контексте рассмотрения обозначенного вопроса представляют публикации И. Н. Носс. Автором указывается на то, что «основным назначением семантического дифференциала является результат количественного и качественного индексирования значений при изменении эмоционального отношения индивидуума к объектам» (Носс, 2009). В то же время автором отмечается то, что указанный метод позволяет:

- получить количественное описание субъективного эмоционального отношения испытуемого к обстоятельствам его окружения или внутреннего мира;
- измерить определенные свойства представлений субъекта о разнообразных социальных ценностях, о явлениях культуры, о физических стимулах, о самом себе и других;
- описать индивидуально-психологические особенности личности не как совокупность формальных измерений, а как систему отношений и личностных смыслов.

При всех диагностических возможностях метода семантического дифференциала и широте перечня существующих методик, разработанных на его основе в научной литературе поднимается вопрос о правомерности их использования в целях изучения образов представителей определенных профессий. Так, например, по мнению В. П. Серкина оценивание определенных феноменов в политике, искусстве, отдельных профессиях по шкалам стандартного семантического дифференциала может вызывать у испытуемых затруднения. В этой связи автором обращается внимание на целесообразность разработки специализированных (узконаправленных) семантических дифференциалов (Серкин, 2008).

Результаты теоретического анализа широты возможностей использования метода семантического дифференциала в процессе изучения образной сферы личности и целесообразности использования в изучении профессиональной сферы представителей конкретной профессии специализированных семантических дифференциалов способствовало определению в качестве одной из задач проводимого в органах пограничной службы Республики Беларусь социально-психологического исследования разработку специализированного семантического дифференциала «Эталонный образ офицера-пограничника».

Методологическим основанием проведения описываемого социально-психологического исследования явилась разработанная В. П. Вишневской концепция формирования и функционирования «эталонного образа офицера». В соответствии с мнением автора, «процесс формирования и функционирования «эталонного образа офицера» – индивидуально-специфичен и в определенной степени зависит от значимости информационных потоков в осознании личностью образов: «Я – офицер», «Я – профессионал», «Я – в профессии», «Я – реальный», «Я – идеальный» и тесно связан с теорией построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности... Изучение феномена формирования и функционирования «эталонного образа офицера» имеет исключительное значение как для развития «профессиональной Я-концепции», так и решения ряда прикладных задач» (Вишневская, 2011).

Процедура создания специализированного семантического дифференциала «Эталонный образ офицера-пограничника» соответствовала алгоритму раз-

работки такого рода психодиагностического инструментария, представленному в публикациях В. П. Серкина (Серкин, 2008). Результатом проделанной работы явилась разработка бланка специализированного семантического дифференциала «Эталонный образ офицера-пограничника», включающего 35 шкал-дескрипторов и предполагающего описание семантического пространства рассматриваемого феномена исходя из его трех компонентной структуры: «Грамотность», «Целесообразность», «Стрессоустойчивость» (Сутович, 2019).

В практике применение указанной методики интерес представляют результаты сравнения оценки военнослужащими «эталонного образа офицера-пограничника» и иных составляющих образа «Я – офицер-пограничник» («Я – в профессии», «Я – реальный офицер-пограничник», «Я – идеальный офицер-пограничник» и т. д.). Полученные данные могут быть использованы как в практике профессионально-психологического отбора офицерских кадров, так и при анализе проблем самореализации военнослужащего в избранной профессии, профессии «пограничник».

Интересным представляется сравнение результатов, полученных с помощью специализированного семантического дифференциала «Эталонный образ офицера-пограничника» и иных специализированных семантических дифференциалов, например, специализированного семантического дифференциала для оценки профессионала (В. П. Серкин, 2008). Такого рода анализ может представлять интерес как для акмеологии, так и психологии профессионально самоопределения в аспекте выделения военнослужащим образа-цели профессионального развития и построения в соответствии с данным образом пути своего профессионального развития.

В связи с тем, что понимание одного и того же факта, события, явления, а также их интерпретация и оценка, осуществляемая военнослужащими с разной выслугой лет, воинским званием и т. д., имеет определенные специфические особенности, интерес представляет сравнительный анализ семантического оценивания «эталонного образа офицера-пограничника» разными категориями офицеров (возраст, выслуга лет и т. д.). Полученные результаты, несомненно, будут иметь широкое практическое применение в аспекте совершенствования процесса подготовки кадрового состава органов пограничной службы Республики Беларусь.

Список литературы

1. Вишневская В. П. К вопросу формирования и функционирования «эталонного образа офицера» / В. П. Вишневская // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: сб. материалов V Международной заочной науч.-практич. конф., Вольск, янв. 2011 г.: в 3 ч. / Вольский филиал Военной академии тыла и транспорта; под ред. профессора, генерал-майора М. М. Горбунова. Саратов-Вольск: ООО Изд-во «Наука», ВВИТ, 2011. Ч. 2: Актуальные проблемы психологии и педагогики. Вольск, 2011. С. 29–38.
2. Косаревская Т. Е. Психосемантический подход к исследованию индивидуального сознания: методические рекомендации / Т. Е. Косаревская, Р. Р. Кутькина. 2009. 61 с.
3. Носс И. Н. Профессиональная психодиагностика. Психологический отбор персонала: учеб.-метод. пособие / И. Н. Носс. Москва: Психотерапия, 2009. 464 с.
4. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: учебн. пособие / В. П. Серкин. Москва: Изд-во «ПЧЕЛА», 2008. 382 с.
5. Сутович Е. И. Возможности оценки «эталонного образа офицера-пограничника» посредством метода специализированного семантического дифференциала»

/ Е. И. Сутович // Вестник института пограничной службы Республики Беларусь. 2019. № 2(5). С. 57–65.

6. Шестопал Е. Б. Психологический профиль российской политики 1900-х. Теоретические и прикладные проблемы политической психологии: монография / Е. Б. Шестопал. Москва: РОССПЭЕ, 2000. 431 с.

УДК 159.9

Значение психологически важных качеств при профориентации спортсменов, завершающих спортивную карьеру (на примере специальности «руководитель в сфере физической культуры и спорта»)

А. В. Фацевич-Слинченко

e-mail: fsav2012@yandex.ru

НГУ им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург

Аннотация. На этапе завершения спортивной карьеры многие спортсмены предпочитают продолжить карьеру в сфере физической культуры и спорта. Отбор и обучение по специальности «руководитель в сфере физической культуры и спорта» происходит, опираясь на профессиональные действия, умения, знания, практически не учитывая психологически важные качества для данной позиции.

Ключевые слова: завершение спортивной карьеры, руководитель в сфере физической культуры и спорта, психологически важные качества.

Физическая культура и спорт – важные факторы социализации, позволяющие достигать человеку достаточно высокий статус в обществе. Завершение спортивной карьеры всегда связано с преодолением трудностей адаптационного периода при переходе спортсмена в другой социальный статус. Завершив спортивную карьеру, многие спортсмены, выбирая профессию, предпочитают остаться в сфере физической культуры и спорта (ФКиС). В нашей стране не существует понятия «карьерной лестницы» в данной сфере. Бытует мнение, что лучший специалист тот, кто выступал на высоком уровне как спортсмен. Подобное убеждение широко распространено, хотя профессиональные качества и умения этих видов деятельности существенно различаются. Карьерное ориентирование спортсменов при переходе к новой профессиональной деятельности помогает избежать ошибок и не потерять время молодому специалисту. Четкое понимание требований к выбранной профессии, в том числе к психологически важным качествам (ПВК), позволяет сделать выбор более осознанно, а также дает возможность планировать карьеру и профессиональное развитие в долгосрочной перспективе.

В современной организационной психологии выделяют два основных вида профессиональных навыков *hard skill* («твердые навыки») и *soft skill* («мягкие навыки»). «Твердые навыки» включают профессиональные умения и действия, узко специализированное знание. «Мягкие навыки» включают психологически важные качества и модели поведения, позволяющие максимально эффективно реализовать свои профессиональные обязанности (Вудраф, 2005). Это набор не-

© Фацевич-Слинченко А. В., 2020

специализированных, но существенных для работы навыков, которые способствуют успешному участию в трудовом процессе, положительно влияют на карьеру и производительность труда и являются надпрофессиональными, «сквозными», то есть не имеют связи с конкретной профессиональной областью.

Профессиональный стандарт «Руководитель организации, осуществляющей деятельность в области физической культуры и спорта» (2015) включает подробный перечень трудовых функций, детально раскрывая требования к образованию и опыту работы. А так же каждый раздел подразделяется на «трудовые действия», «необходимые умения», «необходимые знания», что в основном является «твердыми навыками». «Мягкие навыки» включены в профессиональный стандарт только косвенно.

В рамках исследования подходов к профориентации спортсменов на этапе завершения спортивной карьеры, была поставлена задача выявить ПВК руководителей в сфере физической культуры и спорта. Для их определения была разработана анкета «Качества и умения личности руководителя в сфере ФКиС», в анкетировании приняли участие 26 руководителей в сфере ФКиС. При отборе респондентов учитывались следующие характеристики: стаж работы руководителем в сфере ФКиС от 5 лет, опыт построения спортивной карьеры, наличие поощрений Комитета по ФКиС и Министерства спорта, наличие государственных наград; результат в Смотре конкурсе учреждений физической культуры и спорта Санкт-Петербурга.

На основе анализа литературных источников (Иванов, 2009; Станиславская, 2009; Шихвердиев, 2007, 2010, 2018) были выявлены 6 групп ПВК: стрессоустойчивость, эмоциональный интеллект, социальный интеллект, самоорганизация, мотивация, лидерские качества. В свою очередь ПВК включали ряд поведенческих проявлений и умений. Определяющими респонденты назвали качества и умения самоорганизации, а также отметили высокую значимость мотивации и лидерских качеств. Нужно отметить, что все предложенные ПВК были оценены выше среднего, что говорит о пересечении теоретических данных по вопросу и опыта практиков.

Самоорганизация лидирует и в показателях по поведенческим проявлениям. По мнению руководителей в сфере ФКиС минимальное влияние на результативность работы оказывают, в том числе ПВК, связанные с проявлением эмпатии. Такие, как «принимает точку зрения других людей», «соблюдает баланс работы и личной жизни». Максимальные же проявления включают более структурное, организованное общение с собой и окружающими (постановка задач, возможность постоянного развития и повышения квалификации и т. д.).

Анализируя результаты опроса руководителей в сфере ФКиС, можно выделить ПКВ оказывающие влияние на результативность их работы: навыки постановки задач и целеполагание, стремление к постоянному повышению уровня знаний, коммуникабельность, проактивность, уверенность, способность вдохновить, расстановка приоритетов.

В современных российских реалиях спортсмену завершающему карьеру требуется помощь в адаптации. Один из главных вопросов встающий перед ним – выбор новой профессии. Создание программ профориентации, учитывающих

не только узкоспециализированные знания, но ПВК, позволит спортсмену не только сделать осознанный выбор будущей профессии, но и спланировать программу развития необходимых качеств.

Список литературы

1. Вудраф Ч. Центры развития и оценки. Пер. с англ. Москва: НИРО, 2005. 384 с.
2. Профессиональные стандарты. Сборник 2. «Руководитель организации, осуществляющей деятельность в области физической культуры и спорта», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», «Спортивный судья» / сост.: Д. Н. Черноног, И. И. Григорьева. Москва, 2016. 282 с.
3. Станиславская И. Г. Трудности завершения спортивной карьеры / И. Г. Станиславская, И. Б. Иванов // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. Санкт-Петербург, 2009. Вып. 2. С. 31–35.
4. Шихвердиев С. Н. Цели, задачи и формы ресоциализации спортсменов на этапе завершения профессиональной карьеры // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта». 2007. № 5 (27). С. 97–100.

СИМПОЗИУМ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»

УДК 159.9

Стратегии совладания с разрывом первых длительных близких отношений

А. Ю. Арзубова

e-mail: ipatova21160502@gmail.com

Костромской государственной университет, Кострома

Аннотация. В статье представлены результаты исследования Стратегии совладания с разрывом первых длительных близких отношений и показано, что разрыв первых длительных близких отношений является стрессором для большинства испытуемых, независимо от пола и возраста. Выявлены различные по продуктивности способы совладания с этим стрессором и его последствиями.

Ключевые слова: стратегии совладания, близкие отношения, стрессор.

Близкие отношения, чрезвычайно важные на всех этапах жизни человека, развиваются, меняются и порождают немало трудностей. Близкие отношения понимаются нами как вид межличностных отношений, в которых доминируют внутренние личностные факторы, а чувства и близость играют основную роль. Мы имеем в виду и изучаем субъективно близкие отношения мужчины и женщины. Их содержательный аспект включает знание о себе и партнере, установки; положительные, отрицательные и амбивалентные чувства, в частности любовь и / или враждебность, эмоциональные состояния, удовлетворенность собой / партнером, отношениями и др.; поведение и взаимодействие партнеров. Динамическая сторона близких отношений имеет этапы (стадии) развития с момента их возникновения и до завершения (Крюкова, Екимчик, Опекина, 2019).

Разрыв отношений как вариант их динамики нередко является одной из наиболее стрессогенных ситуаций и представляет собой изменения в важнейших сферах жизни человека, в частности, в восприятии себя и других, удовлетворенности жизнью. Данные изменения свидетельствуют о переменах, которые требуют когнитивно-поведенческой адаптации человека к новым жизненным условиям (Крюкова, 2017).

Мета-анализ современных известных психологических исследований позволил объединить основные факторы сохранения/распада близких отношений в следующие группы: индивидуальный фактор (например, возраст вступления в отношения), фактор межличностных отношений (например, коммуникация, контактность), фактор стресса-копинга (например, диадический копинг), социальный фактор (например, социокультурные особенности). Степень влияния каждого из них в соотношении оценивается неоднозначно, изучена на сегодняшний момент недостаточно и во многом зависит от индивидуальных особенностей каждой семьи/пары и ее социокультурной принадлежности (Дорьева, Королева, 2015).

© Арзубова А. Ю. , 2020

Разрыв отношений – это всегда переломный момент в жизни или по-другому – изменение/перемена. Тема изменений всегда была связана и встроена в фундаментальное понимание жизненного пути, и связанных с ним понятий жизненной стратегии, жизненного стиля, жизненной ориентации, жизненной ситуации, жизненного события и др. (Абульханова; Гришина; Коржова). С. Л. Рубинштейн определяет события как «узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека» (Рубинштейн, 2015, с. 643 – приводится по: Битюцкая, Базаров, 2019).

Специфика нашего исследования заключается в понимании разрыва длительных близких отношений одной из первых существенных и нелегких перемен на жизненном пути человека, требующих перестройки всех систем адаптации (Крюкова, 2017). При этом не каждый может справиться (совладать) с утратой отношений без потерь, продуктивным способом.

Суть совладания как адаптивного поведения заключается в том, чтобы человек либо полностью смог справиться с негативными жизненными событиями / трудностями, либо уменьшил их отрицательное воздействие на свое состояние (Крюкова, 2010). Мы выдвинули предположение, что разрыв первых длительных близких отношений является существенным стрессором (стрессовой ситуацией) для большинства испытуемых, независимо от пола и возраста. Существуют различные по продуктивности способы совладания с этим стрессором и его последствиями.

Метод. В исследовании на добровольной основе согласились участвовать молодые взрослые в возрасте от 20–26 лет, пережившие опыт разрыва первых длительных близких отношений (от 1 года и более). Количество испытуемых: 27 человек: 8 мужчин (ср. возраст 23 г.), 19 женщин (ср. возраст 22 г.). Разрыв отношений состоялся 6–10 мес. тому назад (4 чел.); от 1–2 лет назад (9 чел.); 2 года и более (14 чел.).

Для проверки гипотезы использован комплекс методик: интервью для выявления специфики отношений и его контент-анализ; Опросник способов совладания (ОСС) Р. Лазаруса и С. Фолкман, 1988, (адаптация Т. Л. Крюковой и др., 2010); Опросник качества жизни и удовлетворенности, краткая версия Ritsner et al., 2005 (адаптация Е. И. Рассказовой, 2012); методика «Включенность Другого в собственную Я-концепцию» Аронов и Смоллан, 1992 в модификации автора; «Письмо о моем партнёре» (модифицированное «Мое письмо о супруге», С. А. Белорусов, 1998).

С помощью качественного анализа, прежде всего, изучался фактор близости партнёров. Для этого были заданы следующие вопросы: «Какую продолжительность имели ваши первые длительные близкие отношения?». Испытуемые говорят о том, что их отношения длились от 1 года и более: 1 год (9 чел.), от 1–2 лет (10 чел.), от 2–3 лет (5 чел.) больше 4 лет (3 чел.); «Были ли у Вас сексуальные отношения?», где ответили «да» (23 чел.), «нет» (4 чел.); «Имели ли вы общие взгляды, интересы, цели с вашим партнёром?», где «Были совместные планы на будущее» ответили (20 чел.), «Не было совместных планов на будущее» (6 чел.), «Только у одного из романтических партнеров были планы на будущее» (1 чел.);

Также выяснялась такая характеристика отношений как степень близости, контактности: «просто встречались» (19 чел.), «проживали совместно» (5 чел.), «отношения были на расстоянии» (3 чел.). С помощью методики «Включенность другого в собственную Я-концепцию» получено, что степень близости в разных диадах различна и некоторые испытуемые желали бы изменить её. Испытуемые, которые отметили низкую степень близости, испытывали желание стать ближе со своим партнёром, проводить с ним больше времени, уделять больше внимания друг другу и иметь как можно больше совместных планов, целей, увлечений и интересов. А те испытуемые, которые отметили высокую степень близости, наоборот, были недовольны этим фактом и испытывали желание отдалиться от своего партнёра, иметь для себя больше личного свободного времени, уделять внимание себе или другим людям.

Таким образом, на основе ответов испытуемых данной выборки, можно сделать вывод о том, что в романтических отношениях партнеры были довольно близки, что, безусловно, повлияло на переживание испытуемыми разрыва отношений, кроме этого, у них постоянно возникало желание изменить степень близости с партнёром.

Было выяснено, что большинство испытуемых (21 чел.) оценивают разрыв отношений как трудность, тяжесть, угнетение, потерю, боль. Они приписывают негативное значение самому факту разрыва близких отношений. Кроме этого, они отметили несколько причин, которые способствовали разрыву отношений: «Дефицит внимания со стороны партнёра» (10 чел.); «Измена» (9 чел.); «Дефицит общения» (9 чел.); «Недоверие партнёру» (6 чел.).

В результате исследования получилось, что в большинстве случаев (23 чел.) разрыв провоцирует один из партнёров, а второй становится перед фактом. Это также можно расценивать как фактор степени переживания разрыва близких отношений. Чем внезапнее происходит разрыв для одного из партнёров, тем тяжелее он будет переживать эту ситуацию в связи с неожиданностью, непредсказуемостью и неконтролируемостью стресса.

Анализируя ожидания испытуемых от близких отношений, стало ясно, что большее количество испытуемых (15 чел.) имели негативные ожидания от этих отношений. Как ни странно, их ожидания были направлены на разрыв. У меньшего количества испытуемых (4 чел.) ожидания позитивно окрашены и направлены на продолжение отношений. Остальные испытуемые (5 чел.) отметили неопределённую позицию.

Количественный анализ полученных данных показал, что испытуемым в ситуации разрыва длительных близких отношений более свойственны такие стратегии, как «планирование решения проблемы» ($m=11,22$), «положительная переоценка» ($m=11,04$). Это говорит о том, что им присуще мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные на конструктивное решение проблемы, на выстраивание плана действий в трудной жизненной ситуации. Они очень часто признают свою собственную роль в проблеме и ее решении, что может свидетельствовать о стрессогенности для них ситуации завершения первых близких отношений, если они приписывали себе слишком большую вину за случившееся, брали на себя всю ответственность за эту ситуацию.

Была также оценена удовлетворённость жизнью и качество жизни в четырех основных сферах: в сфере физического здоровья, эмоциональных переживаний, активности в свободное время, социальной сфере. У испытуемых больше всего выражены значения шкал «эмоциональные переживания» ($m=19,59$) и «сфера общения» ($m=18,15$), что свидетельствует о важности для испытуемых этих показателей. Им необходимо общение с другими людьми, исходя из этого, также можно сказать, что жизнь испытуемых наполнена эмоциональными переживаниями. У некоторых испытуемых это связано с недавним разрывом близких отношений. А у других – с повседневными делами и заботами.

Закключение. В результате исследования гипотеза о том, что разрыв первых длительных близких отношений является существенным стрессором (стрессовой ситуацией) для большинства испытуемых, независимо от пола и возраста подтвердилась. Существуют различные по продуктивности способы совладания с этим стрессором и его последствиями. Наше исследование помогло получить достоверные результаты, что подтверждается и данными других авторов (Крюкова, Екимчик, Опекина, 2019).

Список литературы

1. Битюцкая Е. В., Базаров Т. Ю. Особенности восприятия жизненных событий с разными предпочитаемыми стилями реагирования // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 94–106.
2. Дорьева Е. А., Королева Е. М. Факторы сохранения и завершения (распада) близких отношений: обзор современных психологических исследований // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2015. Т. 21. № 4. С. 112–116.
3. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни / Т. Л. Крюкова. Кострома.: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010.
5. Крюкова Т. Л. Совладание как когнитивная адаптация к изменениям / Материалы съезда Российского психологического общества / сост. Л. В. Артишева; под ред. А. О. Прохорова, Л. М. Попова, и др. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. Т. 1. С. 31–34.
6. Крюкова Т. Л., Екимчик О. А., Опекина Т. П. Психология совладания с трудностями в близких (межличностных) отношениях. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. 340 с.

УДК 159.9

Жизнестойкость как значимая характеристика интегрированной личности в условиях нестабильности и неопределенности

А. Н. Ахмедшина

e-mail: Aslyamova@yandex.ru

Башкирский государственный университет, Уфа

Аннотация. В статье рассмотрены такие условия современного мира как нестабильность и неопределенность. Показано как жизнестойкость становится лич-

ностным ресурсом, который необходим для уверенного существования в современной жизни в условиях неопределенности.

Ключевые слова: неопределенность, нестабильность, жизнестойкость личности.

Стабильный и предсказуемый мир изменился, на смену пришла другая реальность, которую сегодня все чаще характеризуют аббревиатурой VUCA (нестабильность, неопределенность, сложность, неоднозначность).

Изначально концепция VUCA была разработана в США в помощь Вооруженным силам: она учила инструментам и методам, которые помогают эффективно действовать в ситуации неопределенности, быстрых изменений и неясности о действиях противника. Затем из военной сферы подходы перекочевали в бизнес. Не удивительно: скорость изменений в мире растет с каждым годом, знания быстро устаревают, планировать и прогнозировать наперед становится все сложнее. Компании вынуждены перестраивать мышление, видение, от них все чаще требуются гибкость и другой, чем ранее, подход к принятию решений [8].

Все больше предпринимателей, бизнес-тренеров, коучей, консультантов, психологов, которые работают с изменениями, отмечают – все мы сегодня в принципе живем в VUCA-мире. То есть нашу жизнь определяют 4 ключевые характеристики, на которых основана эта концепция:

- Volatility – Нестабильность
- Uncertainty – Неопределенность
- Complexity – Сложность
- Ambiguity – Неоднозначность.

А это значит, что в современном мире изменения происходят непредсказуемо и стремительно, усложняя процессы адаптации к новым условиям и выдвигая все новые требования к современным людям.

Особую актуальность проблема нестабильности и неопределенности нашей реальности приобретает в связи глобальными процессами, связанными с пандемией, охватившей практически весь мир. Как пишет известный психолог Д. Н. Леонтьев: «На человечество обрушилась пандемия глобальной неопределенности, связанная с коронавирусом. Вирус породил не только неопределенность и тревогу, но и конфликт жизни и жизни» [7]. Если посмотреть на эту проблему несколько шире, то можно упомянуть еще ряд факторов, которые влияют на сознание и жизнестойкость личности. Мы имеем в виду информационную избыточность каждодневной жизни, ее экстремальность, которая является следствием непредсказуемости экономических перемен, утраты уверенности в завтрашнем дне и так далее. Все эти факторы вынуждают психологов все чаще обращаться к особенностям переживания кризисных явлений. Более того, можем осмелиться предположить и то, что современные кризисные переживания уже становятся не периодическими, а перманентными. То есть, человек вынужден учиться выживать в новых условиях, быть жизнестойким и целостным (интегрированным).

Какими качествами должна обладать личность в современном мире? Исследование этого вопроса занимает многих психологов. Существует концепция, которая основывается на подходе к личности как к интегрированной и целостной системе в связи с ростом числа кризисных ситуаций в жизни общества

и человека, требующих активизации ресурсов жизнестойкости. Актуальность этих исследований также обусловлена сменой психотерапевтической парадигмы, тенденцией к интегративному подходу с опорой на целостную систему Я[4].

Обращение к феномену интегрированной личности, как идеальной модели для личностного роста и основному источнику внутренних ресурсов, присутствует в теоретических исследованиях В. А. Ананьева («консолидация личности»)[2], Б. С. Братуся («здоровая личность»)[3], А. Б. Орлова («сущность»)[9], К. Юнга («самость»)[11], А. Адлера («творческая сила Я»)[1], Ф. Перлза («интеграция личности»)[10], К. Роджерса («интегрированная личность»), В. В. Козлова («духовное Я»)[5], а также в описаниях опыта непосредственного переживания процесса интеграции личности. Интегрированная (целостная) личность осознает и принимает себя во всей возможной полноте, она согласована, гармонична, способна управлять своими внутренними противоречиями (конфликтами). Важной ее характеристикой является способность преодолевать препятствия, внутренние и внешние конфликтные ситуации и состояния, то есть, способность к жизнестойкости.

Понятие «жизнестойкость» отражает психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, связанную с его мотивацией преобразовывать стрессогенные жизненные события. Жизнестойкость человека связана с возможностью преодоления различных стрессов, поддержанием высокого уровня физического и психического здоровья, а также с оптимизмом, самоэффективностью и субъективной удовлетворенностью собственной жизнью. Отношение человека к переменам, как и его возможности воспользоваться имеющимися внутренними ресурсами, помогающими эффективно управлять ими, определяют, насколько личность способна совладать с трудностями и изменениями, с какими она сталкивается каждый день, и с теми, которые носят околэкстремальный и экстремальный характер. Термин «жизнестойкость личности» в современных отечественных и зарубежных работах рассматривается достаточно глубоко и разносторонне. Например, И. Солканы и Дж. Сикора усматривают взаимосвязь жизнестойкости с напряженностью в условиях, индуцирующих тревогу [1]. С жизнестойкостью Ф. Шейер и Ч. Карвер связывают диспозиционный оптимизм и здоровье, [6]. В исследованиях С. Мадди была выявлена умеренная негативная корреляция жизнестойкости с состояниями тревоги и фрустрации[5]. Исследования И. Солковой и П. Томанека посвящены роли качества жизнестойкости в преодолении повседневного стресса [6]. Д.А. Леонтьев рассматривает феномен жизнестойкости в контексте концепции личностного потенциала и определяет жизнестойкость как интегративную характеристику личности, ответственную за успех в преодолении личностью различных жизненных трудностей [7].

Исследование Е. В. Бородкиной было посвящено изучению жизнестойкости как фактора субъективного благополучия. Так, результаты проведенного исследования показали, что субъективное благополучие связано с жизнестойкостью: чем выше уровень жизнестойкости личности, тем выше ее субъективное благополучие [9]. Большое количество исследователей рассматривает жизнестойкость в связи с проблемами преодоления стресса, адаптации/дезадаптации в обществе, с физическим, психическим и социальным здоровьем. Развитие личностных установок, включаемых в понятие «жизнестойкость», может стать

основой для более позитивного мироощущения человека, повышения качества жизни, превратить препятствия и стрессы в источник роста и развития. А главное – это тот фактор, внутренний ресурс, который подвластен самому человеку, это то, что он может изменить и переосмыслить, то, что способствует поддержанию физического, психического и социального здоровья, установка, которая придает жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах [5]. Изложенная точка зрения С. Мадди подводит нас к тому, что жизнестойкость четко коррелирует с целостностью личности и является ресурсом, который позволяет личности выдерживать многие экстремальные ситуации, описанные нами в начале статьи.

Таким образом, жизнестойкость человека сочетается с некоторыми не менее важными его индивидуальными особенностями, придающими ему устойчивость и ориентирующими на значимые цели. Человек с высокой жизнестойкостью стремится руководствоваться в своей жизни неким идеальным образом мира, что позволяет ему абстрагироваться от мелочей жизни и формулировать четкие цели своей будущей жизни, и направлять на них свою активность, несмотря на возникающие трудности, креативно находить в них новые ресурсы для продвижения к желаемому будущему. При этом ему свойствен высокий эмоциональный интеллект, повышающий его «живучесть» в современном социуме посредством эффективного оценивания своих и чужих эмоциональных состояний, способности адекватно управлять эмоциями. Такая личность отличается внутренней согласованностью, непротиворечивостью, что характеризует ее как целостную, интегрированную, способную осознавать и принимать себя такой, какая есть, преодолевать препятствия. Осознание своих особенностей, своей индивидуальности и является, на наш взгляд, тем личностным ресурсом, который необходим для уверенного существования в современной жизни в условиях неопределенности.

Список литературы

1. Адлер А. Наука жить. Москва: Киев, 1997. 239 с.
2. Ананьев В. А. Введение в потрясающую психотерапию // Журнал практического психолога. 1999. № 7–8. С. 32–35.
3. Братусь Б. С. Аномалии личности. Москва: Мысль, 1988. 356 с.
4. Караулов Ю. Н., Черкасова Г. А., Уфимцева Н. В., Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Русский ассоциативный словарь. Москва: Мысль, 2002. 1776 с.
5. Козлов, В.В. Теоретические и экспериментальные основы интенсивных интегративных психотехнологий в социальной психологии. Дис. докт. психол. наук. Ярославль, 1999.
6. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: Структура и диагностика. Москва: Смысл, 2011. 680 с.
7. Леонтьев Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. 2020. Т. 8. № 40.
8. Малкольм Г. Сила мгновенных решений. Москва: Альпина Паблицер, 2018. 312 с.
9. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики. Москва: Логос, 2002. 224 с.
10. Перлз Ф., Хефферлин Р., Гудмэн П. Опыты психологии самопознания. Москва, 1993. 240 с.
11. Эриксон М. Стратегия психотерапии. Санкт-Петербург, 2000. 544 с.

Воздействия эко арт-терапии на психо-эмоциональное состояние личности

Е. А. Баранчикова, О. В. Бойко

e-mail: boichka80@mail.ru

Горловский институт иностранных языков, Бахмут

Аннотация. В статье представлена проблема использования современных арт-терапевтических методов в практической работе психологов, в частности, методов эко арт-терапии. Рассматривается воздействие эко арт-терапии на психо-эмоциональное состояние личности.

Ключевые слова: арт-терапия, арт-педагогика, арт-терапевтические методы, эко арт-терапия.

В последнее десятилетие в отечественной и зарубежной практической работе психологов, наблюдается расширение использования арт-терапевтических методов, которые направлены на сохранение психического и физического здоровья, на решение образовательных и воспитательных задач, успешную социализацию, повышение эффективности общения и деятельности населения в целом и отдельной личности в частности.

Исследования воздействия арт-терапии отражены в работах таких авторов как Э. Крамер, У. Баер, Дж. Келлог, А. И. Копытин, Л. Д. Лебедева, М. В. Киселева, Т. Ю. Колошина, А. А. Воронова и др.

Так же, происходит формирование новых моделей арт-терапевтических подходов, ориентированных на социальную и экологическую арт-терапию. Повышается внимание к средовому, экологическому фактору, как к одному из важнейших условий для формирования, развития и социализации людей. Влияние средового и экологического подходов в арт-терапии и арт-педагогике описано в работах следующих зарубежных авторов Р. Бергера, Б. О'Корт, К. Монтгомери, Дж. Кортни, К. Петерсона, Э. Пфейфера и в работах отечественных авторов А. И. Копытина, С. Д. Дерябо, Л. Д. Лебедевой, Ю. С. Мануйлова.

Эко арт-терапия (природная терапия) – это инновационный терапевтический подход, основанный на творческом использовании природы и окружающего мира в терапевтическом процессе. Разработка и внедрение природной терапии проводилось на основе докторского исследования израильским ученым Рене Бергером (Бергер, 2014). В своем исследовании автор рассматривает отношение с природой при реализации программ экологической арт-терапии и арт-педагогике и затрагивает такой феномен, как *биофилия* («любовь к живому») (Бергер, 2009).

Р. Бергер считает, центральным звеном в теории природной терапии, представления экопсихологии и глубинной экологии о том, что, в процессе взаимодействия с природной средой, человек одновременно входит в более активное взаимодействие с природой в себе самом как важным условием оздоровления, обретения большей аутентичности и повышения качества жизни (Бергер, 2009).

Таким образом, природная терапия уделяет повышенное внимание социальным и средовым факторам здоровья личности человека. Она также рассматривает

связь с природой, как важнейшее условие адаптивности и стрессоустойчивости людей, опираясь на модель шести основных копинговых факторов (Neill, Heubeck, 1998), связанных с физической, познавательной, эмоционально-волевой сферами, социально-семейным окружением, воображением и духовностью.

А. И. Копытин, рассматривает экологический подход как частный аспект средового подхода. Он связан с изучением влияния человеческой деятельности на природные процессы и среду обитания, а также воздействия природной среды на состояние и функционирование человека. Экологический подход характеризуется рядом принципиальных отличий, затрагивающих философские (антропологические), ценностные, парадигмальные основы науки. Одним из факторов развития средового и экологического подходов является стремительное ухудшение экологической обстановки вследствие человеческой деятельности (Копытин, 2016).

Таким образом, можно сделать вывод, что на современном этапе развития психологической теории и практики, эко арт-терапия является одним из инновационных психотерапевтических направлений, помогающих человеку восстановить свое психо-эмоциональное состояние, справиться со стрессом, улучшить свою социальную адаптацию через взаимодействие с окружающей средой.

Список литературы

1. Berger R. Nature Therapy – Integrating Nature in Therapy. Arts – The Heart of Therapy. Kiryat Bialik. Ach Publication (Hebrew). London : JKP, 2014. Pp. 411–443.
2. Berger R. Being in nature – Nature Therapy with older adults. Journal of Holistic Nursing. 27. 1. 2009. Pp. 45–51.
3. Berger R. Nature Therapy – Developing a framework for practice. A Ph.D. University of Abertay, Dundee : School of Health and Social Sciences.
4. Neill J. T. Adolescent coping styles and outdoor education: Searching for the mechanisms of change. In C.M. Itin, (Ed.). Exploring the Boundaries of Adventure Therapy. International Perspectives. Heubeck – USA : Association of Experiential Education. 1998.
5. Копытин А. И. Средовый и экологический подходы в арт-терапии и арт-педагогике: методическое пособие. Санкт-Петербург: Академия постдипломного педагогического образования, 2016. Pp. 9–12.

УДК 159.9

Исследование отношения к нормам мужского поведения в родительстве методом фокус-группы

С. Е. Бачурова, Н. В. Ключева

e-mail: bachurova_se@mail.ru, nadejda@uniyar.ac.ru

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль

Аннотация. В статье представлены результаты исследования отношения к гендерным нормам на примере родительства, полученные методом фокус-группы. Выявлены противоречия в ожиданиях мужского поведения в семье как среди женщин, так и среди мужчин. Полученные данные согласуются с результатами других исследований специалистов, изучающих гендерные вопросы в России.

© Бачурова С. Е., Ключева Н. В., 2020

Ключевые слова: родительство, семейная система, гендерные нормы, нормы мужского поведения, фокус-группа.

Нами был использован метод фокус-группы с целью исследования отношения мужчин и женщин к гендерным нормам в родительстве. Ранее в ходе проведения феноменологического интервью нами выделены ключевые «отцовские функций», ожидаемые женщиной-матерью от партнера-мужчины: «опора» и «защита» для женщины и ребенка, а также «правила» и «пример» для ребенка, поэтому для раскрытия их содержания нами был выбран иной качественный метод, позволяющий получить максимально полную и разнообразную информацию о том, как и почему ее участники воспринимают те или иные объекты или явления.

Фокус-группа была проведена в марте 2020 года, в работе приняли участие 12 человек: 8 женщин (18–50 лет, средний возраст – 30 лет, из них – 3 не состоят в браке, 5 – замужем, 3 не имеют детей, 2 имеют одного ребенка, 3 – двух детей; все имеют высшее или неоконченное высшее образование) и 4 мужчин (25–31 год, средний возраст – 29 лет, из них 3 состоят в отношении, 1 не состоит, 3 не имеют детей, 1 имеет 2 детей; 2 имеют высшее образование, 2 – среднее общее и среднее специальное).

Фокус-группа – это интервью, проходящее в форме групповой дискуссии и направленное на получение от ее участников субъективной информации по интересующей исследователя проблематике (Леонова, 2014). Основным содержанием метода фокус-группы является групповая дискуссия, включающая фазы ориентировки, оценки и завершающую фазу. Основное внимание уделяется фазе ориентировки, которая включает определение целей и темы дискуссии, знакомство ее участников друг с другом и сбор информации об их мнениях и суждениях по теме. В фокус-группах сокращается фаза, предполагающая совместную оценку ее участниками полученной информации или вырабатываемого решения. Завершающая фаза содержит краткое подведение итогов работы всей группы. В структурную основу проведенной групповой дискуссии лег опросник «Нормы мужского поведения» (Клецина, 2019): участники заполнили бланк опросника, а далее высказывали собственное мнение по содержанию каждой из пяти субшкал в контексте реализации мужчинами родительских функций исходя из гендерных норм.

Гендерные нормы формируют вполне определенные правила поведения и создают представления у личности о том, как ведет себя «настоящий мужчина» и «настоящая женщина». И. С. Клецина и Е. В. Иоффе (Клецина, 2019) выделяют следующие характеристики гендерных норм:

1. В гендерных нормах находят отражение идеалы и ценности общественной жизни мужчин и женщин, доминирующие в обществе в конкретный исторический период, формирующиеся на основе государственной гендерной идеологии и политики.

2. Гендерные нормы регулируют и контролируют поведение мужчин и женщин как представителей больших групп, способствуют сохранению и передаче социального опыта, определяют содержание ролей мужчин и женщин как членов общества. При этом гендерные нормы содержат как позитивные предписания, так и негативные (запреты), предполагающие санкции за уклонение от их исполнения.

3. Гендерные нормы, как и другие виды социальных норм, отличаются устойчивостью, изменения происходят медленно.

Гендерные нормы регулируют ролевое поведение и отношения мужчин и женщин и позволяют распределить права, обязанности и функции между членами группы, при этом не существуют в виде четких инструкций, а действуют как негласно существующие правила поведения (Клецина, 2019).

В основе традиционалистского типа лежат нормы поведения, предполагающие жесткое разделение мужских и женских ролей и неравенство в статусных позициях мужчин и женщин. При эгалитарном типе гендерных норм социальные роли не могут однозначно отождествляться с полом их исполнителя, все социальные роли должны быть взаимозаменяемыми, так как могут исполняться и мужчинами, и женщинами. Смешанный тип говорит о том, что respondent может придерживаться как традиционалистских, так и современных, свободных от гендерных стереотипов, взглядов на поведение мужчин в разных ситуациях (Клецина, 2019).

Нами были получены следующие результаты:

1. Субшкала «Жесткость, твердость»: 58 % участников отнесли себя к эгалитарному типу, 42 % – к смешанному. Участники дискуссии отметили, что проявление жесткости и твердости у мужчины поощряется для реализации воспитательных функций, при этом осуждается по отношению к женщине (данные согласуются с полученными ранее в ходе феноменологического интервью). Тем не менее, участники отметили, что жесткость и твердость хотели бы заменить на конструктивное общение с детьми, но именно гендерный стереотип, поддерживаемый матерью, не справляющейся с родительскими задачами («Вот папа придет и накажет» и т. п.), зачастую способствует укреплению властных и жестких позиций мужчины в семье.

2. Субшкала «Опора на собственные силы». К традиционалистскому и эгалитарному типам отнесли себя по 17 % участников, к смешанному – 66 %. Данная субшкала вызвала максимальный интерес и разнообразие мнений. Многие участники отметили, что, с одной стороны, опоры на собственные силы ожидают и от мужчины, и от женщины. Тем не менее, при несоблюдении данной нормы в семье к мужчинам применяют санкции, а к женщинам – нет. Опора на собственные силы предполагает единоличное принятие решений, что не устраивает других членов семьи, но ответственность за его «окончательность» «требуют» от мужчины. В сложных ситуациях, в том числе семейных, женщина пытается эмоционально «самоустраниться», при этом обвиняя мужчину в холодности и замкнутости. Мужчины отметили, что находиться в ситуации противоречивых требований со стороны близких психологически чрезвычайно сложно.

3. «Ориентация на достижения и высокий статус». 8 % участников (1 женщина, имеющая ребенка, не находящаяся в отношениях) отнесли себя к традиционалистскому типу, 75 % – к смешанному, 17 % – к эгалитарному. Участники отметили, что, несомненно, приятно, когда твой партнер имеет высокий статус и достаток, тем не менее, существенного значения в современной действительности это не имеет. Тем не менее, критичным данный вопрос становится для многих в двух периодах жизненного цикла семьи – в момент декретного отпуска (из-за материальной составляющей) и подросткового возраста детей как периода определения жизненного пути с опорой на родительские образ (статусной составляющей).

4. Субшкала «Принятие обезличенных сексуальных отношений». К эгалитарному типу отнесли себя 58 % участников, 42 % – к смешанному. Все участники отметили, что данный стереотип снижает качество отношений между родительской парой и делает ее нестабильной, что косвенно влияет на благополучие ребенка.

5. Субшкала «Гомосоциальность и гомофобия». К традиционалистскому типу отнес себя 1 участник (несемейный мужчина) (8 %), к смешанному типу – 26 %, к эгалитарному – 66 %. Фокус-группа отметила, что, в целом, отношение к мужчинам нетрадиционной ориентации не влияет на взаимодействие в семье, но может свидетельствовать об отсутствии толерантности к инаковости, что может вызывать межпоколенные конфликты, особенно в подростковом возрасте. Женщины-участницы отметили, что гомосоциальность (стремление мужчин проводить время в однополой компании, «маркирование» женщин как менее способных и т. п.) способствует охлаждению отношений и появлению конфликтов в семье.

Следует отметить, что в каждой из выделенных групп по типам внутри субшкал присутствовали представители обоих полов (кроме выделенных отдельно), что свидетельствует о разнообразии мнений независимо от гендера. Также у каждого из участников по субшкалам выделяются разные типы гендерных норм: т. е. если по одним субшкалам участник придерживается традиционного типа, то по другим – смешанного или эгалитарного.

Таким образом, нами получены данные, согласующиеся с позицией М. А. Кашиной: «Если для женщин переход к эгалитарным нормам поведения является побегом из «добровольного рабства в «уютном концлагере» семейной жизни» (Б. Фридан), то куда придут мужчины в результате такого перехода (к эгалитарной маскулинности), для многих из них не очевидно. Такая черта эгалитарной маскулинности как большая вовлеченность в семейные дела и воспитание детей является желаемым типом поведения пока еще для очень ограниченного круга российских мужчин, хотя число таких мужчин в последние годы, безусловно, растет» (Кашина, 2017).

Дальнейшее изучение гендерных вопросов и их влияния на семейную систему является актуальным и перспективным как в теоретических исследованиях, так и практической психологической деятельности.

Список литературы

1. Кашина М. А. Кому, зачем и почему нужны «гендерные нормы...»? // Женщина в российском обществе. 2017. № 3. С. 110–115.
2. Клецина И. С., Иоффе Е. В. Гендерные нормы как социально-психологический феномен: монография. Москва: Проспект, 2019. 144 с.
3. Леонова Е. В. Эмпирические методы психологического исследования: учебное пособие. Москва: НИЯУ МИФИ, 2014. 324 с.

Этическая составляющая позиционирования себя как психолога-консультанта в социальных сетях

Н. В. Клюева, А. И. Павлова

e-mail: fedotova-1996@yandex.ru

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена формированием потребности профессионального сообщества психологов-консультантов к определению необходимых и достаточных требованиях к представлению информации о себе и своей профессиональной деятельности в социальных сетях. Нами были определены требования к представлению информации о себе психологом-консультантом на личной странице в социальной сети с точки зрения профессиональных психологов-консультантов, начинающих психологов консультантов и потенциальных клиентов – потребителей психологических услуг.

Ключевые слова: этические требования, представление информации, социальные сети, психолог-консультант.

Актуальность выбранной темы исследования связана с возрастанием в обществе ожиданий и требований к качеству деятельности профессиональных психологов-консультантов, а также с дефицитом теоретических исследований, посвященных этике профессиональной деятельности психолога-консультанта. В работах Н. В. Клюевой, Е. Г. Руновской, А. Б. Армашовой определена как значимая репутационная функция профессиональной этики, что предполагает высокую степень ответственности за публично транслируемую специалистами информацию [3]. В кандидатской диссертации А. Б. Армашовой обозначена необходимость разработки специальных образовательных курсов, развивающих этические представления консультанта [1]. Т. А. Сережко отмечает, что все более распространяются онлайн-консультации психологов, юристов, педагогов, социальных работников и даже врачей [4].

По мнению К. D. Baker и М. Ray, количество услуг, оказываемых онлайн-сайтами психолого-педагогических учреждений, группами социальной поддержки и веб-досками, будет только продолжать расти. В связи с чем существует острая необходимость адекватно реагировать на риски нарушения конфиденциальности, разработать четкую политику регулирования такой практики, сосредоточить исследовательские усилия на определении эффективности онлайн-консультирования и установить стандарты наилучшей практики проведения онлайн-консультирования. Однако, по мнению данных авторов, существует очень мало исследований, которые на самом деле затрагивают любой из этих вопросов [5].

Наше исследование направлено на определение требований к представлению информации о себе психологами-консультантами на личной странице в социальной сети. С помощью методов анкетирования и фокус-группы среди начинающих (N=7) и профессиональных психологов-консультантов (N=9), а также среди потенциальных клиентов – потребителей психологических услуг (N=90) были определены требования к представлению информации о себе

психологом-консультантом на личной странице в социальной сети. Обработка результатов анкетирования и фокус-группы была проведена с помощью метода контент-анализа качественных данных [2, с. 95].

Далее представлен перечень информационных аспектов, которые психологу-консультанту желательно освещать на своей странице в социальной сети:

- о психологе-консультанте: ФИО, пол, возраст, город, социальный статус и семейное положение в общих чертах;

- об образовании психолога-консультанта, в том числе, о курсах повышения квалификации, специальной подготовке, имеющихся сертификатах, грамотах, дипломах;

- об опыте и стаже работы;

- о специализации консультирования: специализация в решении проблем, а также информацию о подходах и методах работы, консультационной парадигме, оказываемые услуги, темы консультаций, целевая аудитория;

- об организации консультирования: место ведения приема, время, иные контактные данные;

- о членстве в профессиональном сообществе;

- личная деловая фотография, а также иные социально-приемлемые фотографии в ограниченном количестве;

- ценностно-значимые вещи: увлечения и интересы, фильмы, литература, впечатления о конференциях, мнение относительно фильмов и книг;

- информация о научной деятельности: указание научных тем, агитация испытуемых к принятию участия в исследовании;

- различная информация психологического содержания: авторские статьи по консультированию, ссылки на фильмы, которые психолог-консультант считает значимыми для просмотра, рекомендации, тестирования для самоанализа, календарь событий, авторские методики и программы, собственные психологические проекты, тренинги, мероприятия.

К категории сомнительной для публикации была отнесена следующая информация:

- о психологе-консультанте: о личной жизни и семье психолога-консультанта, личные и болезненные переживания и воспоминания (например, депрессия, суицидальные попытки), интимные истории из жизни, негативные моменты жизни, собственные нерешенные проблемы, частные путешествия с геотегами;

- об опыте работы, затрагивающая описание работы с клиентами, излишнее перечисление освоенных направлений работы, а также информация о месте работы, не связанном с психологией, опыт работы, затрагивающий описание собственных успехов, а также использования эзотерических практик;

- об организации консультирования: оплата консультаций, использование в работе сомнительных практик, информация об оставшихся местах для консультирования, акциях на консультации;

- откровенные и личные фотографии, а также фотографии эротического содержания, фотографии с тренингов, где видны лица клиентов;

- о взаимодействии с профессиональным сообществом, в части, касающейся комментариев или отрицательных отзывов о работе коллег;

– ценностно-значимые вещи: указание политических и религиозных предпочтений консультанта, отношения к алкоголю и курению, вкусовые предпочтения, музыкальные предпочтения, некоторые предпочтения в литературе и кинематографе, обсуждение или осуждение социальных явлений;

– информация агрессивного содержания, а также агрессивные высказывания и статусы, информация о межрасовых конфликтах.

К категорически недопустимой для публикации была отнесена следующая информация:

– о консультанте: его половая идентичность, гендер, сексуальная ориентация, информация о личной и семейной жизни, например, имеющихся заболеваний, конфликтах с близкими людьми, психическом состоянии (в том числе о психическом состоянии детей), а также финансы;

– об опыте работы, раскрывающая персональные данные клиентов и клиентские случаи консультирования, а также информация об использовании эзотерических практик;

– о взаимодействии с профессиональным сообществом: критические отзывы о других психологах, конфликты в профессиональной сфере, реклама услуг других специалистов, высказывание негативного отношения к профессии;

– об организации консультирования: реклама своих услуг и их стоимость;

– компрометирующие фотографии, в том числе фотографии со спиртными напитками или сигаретами, фотографии интимного характера и откровенные фотографии, семейные или бытовые фотографии, а также личные фотографии клиентов, фотографии с тренингов, где видны лица клиентов;

– комментарии, дискредитирующие коллег;

– ценностно-значимые вещи: политические и религиозные предпочтения, отношение к курению и алкоголю, высказывания в адрес определенных социальных групп или идей, их оценка и критика;

– информация агрессивного содержания, касающаяся использования ненормативной лексики, публикации жестоких сцен или информации о насилии, информация, унижающая или оскорбляющая достоинство других людей, определенных социальных групп или идей (политических, религиозных);

– недопустимо публиковать чужой контент, выдаваемый за собственный, нарушая авторские права.

Полученные результаты могут быть использованы в образовательном процессе высших учебных заведений в этической подготовке психологов-консультантов, а также в работе Этических комиссий и комитетов.

Список литературы

1. Армашова А. Б. Этические дилеммы во взаимодействии психолога-консультанта и клиента: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Б. Армашова. ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль, 2018.

2. Клюева Н. В. Качественные методы исследования: учебно-методическое пособие / Н. В. Клюева. Ярославль: ЯрГУ, 2016. С. 95

3. Клюева Н. В. Этика в психологическом консультировании: учебник для вузов / Н. В. Клюева, А. Б. Армашова, Е. Г. Руновская; под ред. Н. В. Клюевой. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 186 с.

4. Сerezко Т. А. Виртуальные социальные сети как среда профессионализации социальных работников / Т. А. Сerezко // Гуманитарные науки (г. Ялта) 2018. № 3 (43) с. 153–161.

5. Baker K., Ray M. Online counseling: The good, the bad, and the possibilities. *Counseling Psychology Quarterly*. 2011. 24. Pp. 341–346. 10.1080/09515070.2011.632875.

УДК 159.9

Пути формирования родительской компетентности

Т. Ю. Кутукова, А. Ю. Медведева

e-mail: v-e-s-t-y@yandex.ru

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль

Аннотация. В статье рассматриваются основные точки зрения на родительскую компетентность. Приводится опыт успешной реализации проекта, направленного на развитие родительской компетентности. Дается обоснование значимости формирования позитивного образа психолога и специалистов, помогающих практик.

Ключевые слова: родительская компетентность, сопротивление.

Вопросы психологии родительства привлекают внимание все большего количества теоретиков и практиков. Рассматриваются вопросы, связанные не только с непосредственным “правильным” воспитанием ребенка, но и с самой личностью “воспитывающего”.

Согласно теории объектных отношений и теории привязанности (М. Кляйн, А. Фрейд, Дж. Боулби, Винникотт, О. Кернберг и др.) специфика качества глубоких личностных отношений, в том числе и с собственными детьми, формируется во многом под влиянием собственного жизненного опыта в раннем детстве. Внутренние объекты как правило сложно вербализовать и осмыслить без посторонней помощи. Но их специфика проявляется в актуальных отношениях и родительстве в частности. В настоящее время широкое использование получила категория “родительская компетентность”.

В целом, компетентность можно рассматривать как способность мобилизовать конкретные знания, навыки и личностные особенности в целях наиболее успешного выполнения деятельности и разрешения поставленных задач. Отечественная психология рассматривает родительскую компетентность как сочетание личностных качеств и знаний, умений, навыков родителя, способствующих конструктивному (гармоничному) стилю отношения родителей к ребенку. В западной психологии родительская компетентность рассматривается как «стиль воспитания, который способствует лучшему развитию личности для приобретения ею способностей, необходимых для того, чтобы наиболее эффективно реализовать ту экологическую нишу, которую он или она будут занимать в детстве, отрочестве и взрослости» [2, с. 1]. Основанный на эмпирических данных опросник родительской компетентности (The Parental Competence Questionnaire) выделяет пять измерений, обеспечивающих успешность родительских действий:

© Кутукова Т. Ю., Медведева А. Ю., 2020

1) знание возрастных особенностей детей для обеспечения адекватного ответа на детские реакции и потребности;

2) эмоциональную поддержку и стресс-менеджмент с целью управления напряженными ситуациями и эмоциональной поддержки ребенка для регуляции и преодоления им негативных реакций;

3) дисциплинирующий аспект для адекватного управления системой поощрения и наказания с целью стимулирования всех компонентов сбалансированной личности;

4) управление временем своим и ребенка таким образом, чтобы его использование способствовало развитию критического и творческого мышления, эстетических чувств, поддерживая вхождение ребенка в общество;

5) кризис-менеджмент как способность родителя быть лидером в совместном с ребенком преодолении кризисов и разрешении проблем.

Таким образом, исследуя родительскую компетентность, можно сделать вывод об особенностях ранних отношений и характере отношений с детьми в настоящем. Как правило, сложные отношения родителя с собственными детьми наполняют родителя тяжело переносимыми переживаниями. В таком случае очень рекомендована работа с психологом. Однако же, обращаясь к психологу, родитель часто испытывает широкий спектр негативных эмоций, связанных с переживанием собственной некомпетентности. Поэтому, на наш взгляд, крайне важно поддерживать в родителе веру в возможность развития родительской компетентности. Крайне удачный подход к формированию позитивного образа родительства и помогающих специалистов реализуется в проектах “Секреты успешных родителей” (2018–2020 гг.) и “Развиваться вместе” (2020–2021 гг.) на территории Ярославской области. Психологи организуют открытые лекции, семинары в детских садах и школах, готовят статьи и видеоролики. Финальным аккордом в конце рабочего года становится крупное мероприятие: фестиваль для семей. Посещая данные мероприятия, родители получают знания, необходимые для гармоничного воспитания детей. А также, встречаясь с ресурсным подходом, родители легче преодолевают внутреннее сопротивление и затем обращаются за помощью в государственные или частные психологические центры. Иначе говоря, если мы хотим, чтобы люди верили в эффективность психологии, мы должны знакомить население с возможностями психологии. Особенно, если дело касается вопросов сопровождения семьи.

Список литературы

1. Базаров Т. Ю., Ерофеев А. К., Шмелев А. Г. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2014. № 1. С. 87–102.

2. Грибанова Д. Я. К вопросу об определении родительской компетентности в современных англоязычных источниках // Вестник Псковского государственного университета. 2017. № 6.

3. Евдокимова М. А. Формирование родительской компетентности посредством коучинга детско-родительских отношений // Ассоциация супервизоров и консультантов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.wv.supervis.ru/content/199658493-evdokimova-ma-formirovanie-roditelskoy>

Компетентность психолога-консультанта в работе с ЛГБТ-клиентами

Т. Ю. Кутукова, В. Е. Шишалов

e-mail: v-e-s-t-y@yandex.ru

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль

Аннотация. В статье описаны результаты исследования отношения психологов-консультантов к работе с ЛГБТ-клиентами, а также проанализированы данные об их теоретической и практической подготовке к работе в данной сфере.

Ключевые слова: ЛГБТ, психологическое консультирование, уровень подготовки.

Проблема качественной подготовки психологов-консультантов к работе с различными категориями клиентов является одной из важных задач современного образования. Занимаясь подготовкой будущих психологов, мы должны идти в ногу с актуальными трендами в обществе и отражать новые направления в психологической практике. Одной из важных тем является вопрос формирования достаточной компетентности психолога-консультанта в работе с ЛГБТ-клиентами.

Актуальность изучения специфики психологического консультирования ЛГБТ-клиентов заключается в том, что в нашей стране существует мало исследований в данной области. В тоже время, всё чаще клиенты приходят с такими запросами как камин аут, гомофобия (как внешняя, так и внутренняя), ЛГБТ-родительство, насилие и непонимание в семье, проблемы на работе из-за сексуальной ориентации и многое другое. Из-за этого психологическое консультирование выходит на уровень, когда от психолога ожидается достаточный уровень знаний, соблюдение этики, а также система ценностей, которая позволяет эффективно работать с клиентом.

Нами было проведено исследование, одной из задач которого являлось выяснение особенностей отношения психологов-консультантов к ЛГБТ-клиентам и уровень образованности в вопросах ЛГБТ.

Характеристика выборки: в исследовании приняло участие 64 человека, работающие психологами. Из них 50 женщин, 12 мужчин и 2 не ответили на вопрос о своем поле. Возраст респондентов составил диапазон от 21 года до 62 лет.

В процессе исследования были использованы следующие методы и методики:

Анкета, направленная на выявление отношения респондентов к представителям ЛГБТ в целом и ЛГБТ-клиентам в частности. Данная анкета состоит из 15 вопросов, имеющих как открытую, так и закрытую формы. Целью опросника является определение характеристики выборки, знаний респондентов, опыта взаимодействия с ЛГБТ в своей практике, и особенностей их отношения к ЛГБТ. Для обработки эмпирических данных использовался анализ ответов, подсчет среднестатистических значений, выведение процентных соотношений.

Метод семантического дифференциала. Данная методика служит для построения субъективных семантических пространств и относится к методам шкалирования, в целях получения количественных показателей для оценки отношения к определённым объектам или явлениям. В нашем случае "...какие чувства Вы

испытываете и какие ассоциации у Вас возникают, когда видите представителей ЛГБТ сообщества?”. Испытуемые должны отметить на биполярной шкале (например, хороший-плохой) со значениями от 1 до 7 их мнению по исследуемому явлению. Для обработки эмпирических данных ответы испытуемых в виде цифр заносились в таблицу для последующего математического анализа.

В результате анализа данных, мы получили довольно оптимистичные результаты, касающиеся специфики отношения психологов-консультантов к ЛГБТ-клиентам. Почти половина из опрошенных респондентов работает с ЛГБТ-клиентами. Можно отметить ожидаемый высокий уровень толерантности по отношению к ЛГБТ представителям, иными словами, положительные социально-психологические установки. Для установок характерен положительный образ ЛГБТ. Но все-таки, с приписыванием проявлений некой беззаботности и беспомощности.

Наряду с этим, мы столкнулись с недостатком, несистемностью или вообще отсутствием обучения в области психологического консультирования ЛГБТ-клиентов. Либо его было очень мало и вопрос обсуждался крайне редко и поверхностно в обучении, либо консультантом приходилось проходить дополнительные курсы, занятия, семинары, конференции.

Хотим подчеркнуть, что не считаем ЛГБТ-клиентов какой-то особо вынесенной за скобки категорией клиентов, в работе с которыми опыт консультанта и его классическое образование имеют нулевой эффект. Это люди с теми же закономерностями протекания психической жизни. И при этом, психологу важно понимать специфику проблем этих клиентов, владеть современными научными знаниями, иметь под рукой перечень правозащитных организаций в РФ и регионе, а также ориентироваться в законодательных вопросах. Особенно это актуально в работе с подростками и их родителями. Надеемся, что современное образование будет более системно рассматривать данные вопросы в процессе подготовки психолога-консультанта.

Список литературы

1. Белкин А. И. Третий пол. Судьба пасынков Природы. Москва: Олимп, 2000. 432 с.
2. Кернберг О. Ф. Отношения любви. Норма и патология. Москва: Прогресс, 2012. 233 с.
3. Ключева Н. В. Консультационная психология : методические указания / Н. В. Ключева. Ярославль: ЯрГУ, 2011. 60 с.
4. Кон И. С. Введение в сексологию. Москва, 1988.

УДК 159.9

Психологическое консультирование учащейся молодежи в условиях пандемии COVID-19

С. Ю. Лаврентьев

e-mail: lavrsu@mail.ru

Марийский государственный университет, Йошкар-Ола

Аннотация. В статье раскрывается роль и значение психологического консультирования в условиях пандемии COVID-19. На основании теоретического изучения

© Лаврентьев С. Ю., 2020

влияния карантинных мер в различных странах вызванных COVID-19, выявлено психологическое воздействие пандемии коронавируса. Подчеркивается особая роль в противодействии негативных последствий вируса, оказания психологического сопровождения учащейся молодежи на всех этапах ограничительных мер, вызванных пандемией. В процессе исследования проанализирован мировой опыт по повышению эффективности адаптации к вызовам новой эпохи с учетом распространения COVID-19. Основываясь на изучении практики борьбы с распространением коронавируса, значимую роль в условиях пандемии играет успешная реализация комплексной стратегии государства и общества по постоянной и целенаправленной консалтинговой поддержке психологически уязвимых групп населения.

Ключевые слова: психологическое консультирование, пандемия, COVID-19, коронавирус.

Впервые пандемия коронавирусного заболевания (COVID-19), вызванная вспышкой острого респираторного синдрома коронавируса 2(SARS-COV-2) была выявлена в китайском городе Ухань в декабре 2019 года [11; 6].

30 января 2020 года всемирной организацией здравоохранения объявлено о возникновении чрезвычайной ситуации, а 11 марта – пандемии. Согласно представленным университетом Джона Хопкинса статистическим данным по состоянию на 29 августа 2020 года зарегистрированных случаев COVID-19 превысило 24,6 миллиона из более 188 государств. В результате свыше 835 000 пациентов не смогли справиться с болезнью, выздоровели более 16,1 миллиона заболевших [3].

Экспертами всемирной организации здравоохранения в марте 2020 года опубликованы рекомендации по поддержанию психического здоровья и психосоциального состояния во время пандемии. Наиболее общие рекомендации для различных групп населения заключаются в следующем:

- внимательно относиться ко всем пострадавшим, независимо от их национальности или этнической принадлежности;
- минимизировать просмотр новостей, вызывающих у вас наибольшее беспокойство;
- использовать надежные информационные источники;
- пользоваться средствами индивидуальной гигиены для защиты себя и других людей;
- уважать труд работников здравоохранения, оказывающих помощь пострадавшим от COVID-19 (10).

По оценкам специалистов «Комитета психического здоровья и психосоциальной поддержки» пандемия коронавируса явилась причиной усиления у многих людей эмоциональных (аффективных) проявлений, стрессовых состояний, нервозности и чувства беспокойства, которые послужили причиной как непосредственно респираторного заболевания, так и вынужденными мерами по соблюдению карантина, самоизоляции и социального дистанцирования. Среди наиболее распространенных причин психологического характера во время пандемии COVID-19 можно выделить:

1. Страх заболеть, избегания обращения за медицинской помощью из-за боязни заразиться во время лечения.
2. Опасение потерять работу и средств к существованию.

3. Боязнь социальной изоляции, чувства одиночества, беспомощности в защите себя и родственников, депрессивные состояния по разлуке с близкими.

4. Неуважительное отношение к различным повседневным жизненным явлениям, скука, ощущение одиночества, а также депрессивное настроение из-за вынужденной самоизоляции во время пандемии [7].

Вынужденное временное закрытие образовательных организаций (школ, колледжей, университетов) стало причиной беспокойства учащихся с ограниченными возможностями здоровья, так как наблюдалось прекращение либо изменение формата проведения занятий групповой терапии, развития навыков по социальной адаптации молодежи. Особой категорией являются учащиеся из социально неблагополучных семей, оказавшихся в вынужденной изоляции от общества, и как следствие, ставших объектами жестокого обращения, насилия и проявлений различных видов эксплуатации [8].

Поданным ЮНЕСКО, к 8 апреля 2020 года в попытке сдержать распространение пандемии COVID-19 большинство государств приостановило очное обучение в образовательных организациях. В результате, свыше 90 % (более 1,5 млрд. обучающихся) лишилось возможности получать качественные образовательные услуги. По заявлению генерального директора ЮНЕСКО Одри Азуле «такого глобального и масштабного разрушительного воздействия современное образование еще не испытывало» [5].

С этой целью в период с 5 июня по 5 июля 2020 года волонтерами Британской благотворительной организации YoungMinds проведен опрос 2036 молодых людей до 25 лет, которым регулярно оказывается консалтинговая помощь в сфере поддержания психического здоровья. Примерно 80 % респондентов согласились с тем, что пандемия коронавируса ухудшила их психическое здоровье, 41 % ответили, что значительно ухудшило их психическое здоровье, в сравнении с 32 % ответивших на аналогичный опрос, проведенный в марте.

26 % опрошенных, заявили, что не смогли получить необходимое консалтинговое сопровождение в области психического здоровья, так как группы поддержки сверстников и услуги частных консультантов были отменены, а качество консультирования по телефону или онлайн оказалось для них сложной задачей. Это часто сопровождалось усилением чувства тревоги, изоляции, отсутствия рычагов стимулирования или потерей мотивации к обретению знаний. 11 % обучающихся ответили, что их психическое здоровье улучшилось во время самоизоляции, по сравнению с 6 % в предыдущем опросе в марте. Данная категория учащихся испытывает потребность находиться вдали от стрессовых ситуаций обыденной жизни связанной с недостаточно благоприятной психологической атмосферой в учебных группах, следования школьным правилам поведения и академическим давлением в учебных группах [4].

Таким образом, успешная реализация комплексной стратегии государства и общества постоянной и целенаправленной консалтинговой поддержке психологически уязвимых групп населения, особенно учащейся молодежи в период пандемии коронавируса имеет фундаментальное, решающее значение для современного социума. Психологические явления страха, беспокойства, депрессивное настроение, являющиеся следствием распространения пандемии

COVID-19, должны быть повсеместно признаны в качестве приоритетных направлений развития общественного здравоохранения в целях снижения негативных социальных, экономических, политических правовых и иных последствий пандемии.

Список литературы

1. Лаврентьев С. Ю., Крылов Д. А. Возможности использования цифровых инноваций в педагогическом консультировании студентов вуза. III Международная научная конференция. Актуальные научные исследования в современном мире // Журнал «Переяслав-Хмельницкий». 2019. Вып. 10(54). Ч. 5. С. 59–63.

2. Лаврентьев С. Ю., Крылов Д. А. Инновационные технологии педагогического консалтинга в вузе // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13. № 2. С. 182–188. DOI: 10.30914/2072-6783-2019-13-2-182-188. URL: <http://vestnik.marsu.ru/view/journal/article.html?id=1822>.

3. COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU)». ArcGIS.Johns Hopkins University. URL: <https://gisanddata.maps.arcgis.com/apps/opsdashboard/index.html#/bda7594740fd-40299423467b48e9ecf6>.

4. COVID-19 summer 2020 survey YoungMinds. URL: <https://youngminds.org.uk/about-us/reports/coronavirus-impact-on-young-people-with-mental-health-needs>.

5. Education: From disruption to recovery. UNESCO. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

6. Huang C., Wang Y., Li X. et al. Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China [published correction appears in Lancet. 2020 Jan 30;]. Lancet. 2020; 395(10223):497-506. DOI:10.1016/S0140-6736(20)30183-5

7. Inter-Agency Standing Committee Guidelines on Mental Health and Psychosocial support. MH Innovation.(2020). Archived (PDF) from the original on 31 March 2020. URL: <https://www.mhinnovation.net/sites/default/files/downloads>.

8. Lee, Joyce (14 April 2020). «Mental health effects of school closures during COVID-19». The Lancet.Child & Adolescent Health. 4 (6): 421. doi:10.1016/S2352-4642(20)30109. URL: [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(20\)30109-7/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30109-7/fulltext).

9. Lavrentiev S. Y., Krylov D. A. & Komelina V. A. Formation of the competitiveness concept in the humanities knowledge. Abstracts & Proceedings of INTCESS 2017 - 4th International Conference on Education and Social Sciences, 6-8 February 2017- Istanbul, Turkey. ISBN: 978-605-64453-9-2. URL: http://www.ocerint.org/intcess17_epublication/papers/353.pdf.

10. Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/mental-health-and-psychosocial-considerations-during-the-covid-19-outbreak>.

11. Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it. URL: [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it).

Этические аспекты психологического консультирования

И. А. Пылишева

e-mail: pylischeva@mail.ru

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель

Аннотация. В статье рассматриваются качества и общие принципы соблюдения профессиональной этики в консультативном (психотерапевтическом) процессе. Выделяются основные задачи развития эмпатии, необходимые личностные качества и умения психолога-консультанта.

Ключевые слова: психологическое консультирование, этические принципы, эмпатия.

Психологическое консультирование – это область практической психологии, в которой посредством различных техник, приемов и процедур решаются проблемы психического здоровья человека, это профессиональная помощь психолога клиенту в поиске решения проблемной ситуации. Основным методом психологического консультирования является беседа (интервью, консультация), так как она является ситуацией принятия психологом профессиональных решений в отношении проблем клиента.

Консультативная беседа – один из основных методов развития эмпатии в консультировании – это общение, в котором осуществляется ориентировка в личностных и профессиональных качествах будущего специалиста, устанавливается и поддерживается доверительный стиль межличностных отношений, оказывается требуемая психологическая помощь в соответствии с потребностями, проблематикой и характером консультативной работы.

Введением в психологический обиход понятия эмпатии психотерапевты и консультанты, прежде всего, обязаны К. Роджерсу. Он выделял три основных условия успешной терапии: искренность (конгруэнтность), безусловное положительное отношение и эмпатия (Бадхен, Родина, 2007). Основными задачами развития эмпатии психолога-консультанта являются:

- 1) формирование потребности в психологических знаниях и умениях;
- 2) развитие профессионального самосознания;
- 3) отслеживание динамики психологического развития;
- 4) оказание психологической помощи в решении возникающих проблем делового общения, в развитии профессиональных контактов;
- 5) сопереживание и сочувствие как форма соучастия в эмоциональном состоянии партнера по общению;
- 6) постижение эмоционального состояния другого через осознание собственных переживаний, перевоплощение, интроекцию (рефлексия);
- 7) проявление активного эмпатического слушания в ходе беседы;
- 8) конгруэнтность выражения своего собственного подлинного «Я»;
- 9) использование полученных знаний для успешного обучения, личностного и профессионального роста.

Наличие у консультанта развитой эмпатии повышает его личностную и профессиональную компетентность, выражающуюся в способности проявлять эмоциональную отзывчивость на переживания участников общения в ходе межличностного взаимодействия. Колшед приводит перечень семи качеств эффективного консультанта (Тутушкина, 1999): эмпатия; уважение – отношение к другому человеку, вера в его способности справиться с проблемой; конкретность – способ коммуникации, при котором возникает большая ясность в отношении своих высказываний; знание и принятие себя, а также готовность помочь в этом другим; подлинность, т. е. умение быть искренним во взаимоотношениях; конгруэнтность – совпадение того, что говорится с невербальным языком тела; непосредственность – работа с тем опытом, который имеет место в процессе консультирования в настоящий момент.

Общие принципы, обеспечивающие соблюдение профессиональной этики в консультативном (психотерапевтическом) процессе.

Ответственность. Психолог принимает на себя ответственность за организацию, проведение и результат консультирования. Его работа должна строиться на основе учета интересов клиента. Если трансфер не прорабатывается, и консультант не понимает истинной природы чувств и потребностей клиента, трудно ожидать продвижения в консультировании. Консультант должен осознавать собственную конфликтность и прорабатывать свои проблемы, чтобы не попасть в ловушку контртрансфера. Поэтому способность осознавать и психологически грамотно разрешать свои внутриличностные проблемы является важным показателем профессионально-личностного роста специалиста.

Конфиденциальность. Соблюдение интересов клиента требует хранить в тайне все, что происходит во время консультативной сессии. Конфиденциальность является частью хороших терапевтических отношений. Однако, конфиденциальность имеет свои ограничения, и о них следует предупредить клиента в начале работы (например, повышенный риск для жизни клиента или других людей; преступные действия (насилие, развращение, инцест и др.) совершаемые над несовершеннолетними; необходимость госпитализации клиента; участие клиента и других лиц в распространении наркотиков и прочих тяжких преступных деяниях).

Принцип нейтральности и открытости. Консультант должен быть нейтральным советчиком в отношениях между конфликтующими сторонами на пути к позитивному решению. Консультант должен уметь открыто обсуждать проблемы клиента, открыто давать рекомендации в ходе беседы с клиентом.

Принцип персонифицированности. Консультативный процесс должен быть максимально приближен к клиенту и направлен на решение его проблем (в зависимости от возраста). Нужно помнить, что, собственно, само консультирование как процесс можно проводить с 15 лет.

Принцип профессиональной настойчивости. Консультант должен настаивать на проведении консультации с клиентом, если в семье к ребенку применяются физические наказания (работа с родителями); если жизненная ситуация, в которой находится ребенок, становится для него угрожающей и опасной (например, асоциальная компания, сложные семейные отношения); школьный буллинг и др.

Отношение к клиенту должно базироваться на принятии клиента таким, какой он есть. Консультант не должен оценивать поведение, личность клиен-

та, не давать готовых советов, а должен организовать свою деятельность таким образом, чтобы способствовать личностному росту клиента и осознанию проблемы, которая этому мешает. При этом за клиентом остается право выбора. Неэтичными и непрофессиональными являются беспрекословные советы и манипуляции. Клиента нужно подвести к осознанию проблемы в процессе терапевтической сессии, чтобы он сам принял на себя ответственность за свои эмоции, ожидания, потребности и поведение.

Психологу-консультанту необходимы:

– умения, направленные на решение информационно-содержательных аспектов общения;

– умения, направленные на построение общей стратегии взаимодействия;

– умения, направленные на восприятие партнерами друг друга.

Интегративные коммуникативные умения включают:

– умения ориентироваться в ситуации общения и пользоваться различными средствами общения;

– умения управлять своим поведением;

– умения слушать и понимать собеседника и др. (Таланов, Малкина-Пых, 2005).

Таким образом, соблюдение профессиональных этических принципов в консультировании создает доверительный стиль межличностных отношений между психологом и клиентом, а также способствует осознанию проблемы клиентом на пути к ее позитивному решению и личностному росту.

Список литературы

1. Таланов В. Л., Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога. Санкт-Петербург: Сова, Москва: ЭКСМО, 2005. 928 с.

2. Мастерство психологического консультирования / под ред. А. А. Бадхена, А. М. Родиной. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 240 с.

УДК 159.9

О возможности использования методики Р. Кэттелла в психологической консультации в вузе

Г. А. Суворова, А. С. Каймачникова

e-mail: suvorovaga@mail.ru

ФНО Института детства, Московский педагогический университет, Москва

Аннотация. В статье рассматриваются результаты экспресс-исследования личностных черт будущих школьных психологов, выполненного по методике Р. Кэттелла. Результаты анализируются с позиций нормального, психически здорового человека. Поставлен вопрос о развитии (системогенезе) личностных черт школьных психологов как социально значимых форм поведения. Результаты могут быть полезны в процессе психологического консультирования магистрантов по личностным проблемам.

Ключевые слова: психологическая консультация, школьный психолог, учебная деятельность, личностная черта, опросник Р. Кэттелла.

© Суворова Г. А., Каймачникова А. С., 2020

Понятие «личность» является одним из фундаментальных психологических понятий, которое наиболее глубоко характеризует человека, раскрывает его сущностные качества. Как отмечает В. Д. Шадриков, общепринятого подхода к содержанию понятия личности к настоящему времени не сложилось (Шадриков, 2009). Однако в психологическую консультацию часто обращаются студенты-отличники по своим жизненным личностным проблемам, которые ждут совета, рекомендации именно от психолога. В этом случае можно использовать многофакторный личный опросник Р. Кэттелла. Он используется только с добровольного согласия личности студента в строго конфиденциальной обстановке. Психологическое консультирование понимаем как совместную деятельность (коммуникативную деятельность) психолога с консультируемым, в процессе которой исследуется поведение человека, обсуждаются результаты исследования и вырабатывается совместное решение по результатам исследования (Суворова, 2015). Психология консультирования в образовании в настоящее время находится в стадии интенсивного развития на основе деятельностной методологии (Суворова, 2018).

Опросник Кэттелла позволяет рассмотреть личностную структуру конкретного человека. Основой для создания опросника послужила его теория личностных черт. Характеристику личностных черт в факторной теории Кэттелла в аспекте анализа подходов к характеристике нормального человека наиболее полно дает В. Д. Шадриков (Шадриков, 2009). Он отмечает, что Кэттелл определяет личность с позиций теории деятельности и рассматривает личность как систему взаимосвязанных и устойчивых черт, которые и определяют ее внутреннюю сущность. С помощью опросника Кэттелла личность описывается 16-ю фундаментально независимыми и психологически содержательными факторами (Капустина, 2001). Методика Кэттелла состоит из опросника, бланка для ответов и ключа.

В исследовании характеристик личности по методике Кэттелла испытуемыми были выбраны семь будущих школьных психологов – студентки соответствующих направлений обучения, обучающиеся, т. е., осуществляющие учебную деятельность на «отлично» и работающие в школе учителями. Они обратились в психологическую консультацию по личностным проблемам. Для исследования была выбрана Форма А опросника Кэттелла. Данный опросник содержит 187 вопросов, на которые предлагается ответить обследуемым. Длительность выполнения задания – 50–60 минут (Батаршев, 2002). Испытуемым было предложено занести в регистрационный бланк один из вариантов ответа на вопрос «да», «нет», «не знаю» (или «а», «в», «с»). Была проведена ручная обработка результатов. Полученные оценки были переведены в десятибалльную шкалу – стены (со значениями от 1 до 10). Стены были рассчитаны по специальной таблице: стены женщины, 25–33 лет. На основе полученных первичных 16 личностных факторов были рассчитаны вторичные факторы, которые также были переведены в стены. Следующий этап – построение индивидуального графика диагностики личности, то есть психографирование. Для каждого испытуемого был построен отдельный график личностных черт, который обсуждался индивидуально.

Помимо индивидуального психографирования, было построено групповое, которое показало следующие результаты с расчетом дисперсии:

Среднее значение от 4 до 5 – по следующим факторам: L, N, Q2, F1:

– L (4,14) – доверчивый, адаптирующийся, не ревнивый, уживчивый. D (дисперсия) = 7,14.

– N(4,43) – прямой, естественный, бесхитростный, сентиментальный. D = 1,62.

– Q2 (4,71) – зависящий от группы, «присоединяющийся», идущий на зов. D = 4,24.

– F1 (4,30) – в общем этот человек удовлетворен тем, что есть. D = 2,89.

Среднее значение от 5 до 6 – по следующим факторам: A, B, I, Q1, Q4, F4:

– A (5,14) – скрытность, обособленность, отчужденность, недоверчивость, необщительность, замкнутость, критичность. D = 7,14.

– B (5,71) – развитое абстрактное мышление, оперативность, сообразительность, быстрая обучаемость. Достаточно высокий уровень общей культуры. Очень важный фактор, который играет огромное значение в личностной характеристике будущих психологов. Нет успешного психолога без высокого интеллекта (Дружинин, 1997). D = 9,90. Однако, индивидуальные значения этого фактора колеблются от 3 до 10.

– I (5,29) – несентиментальность, самоуверенность, суровость, рассудочность, гибкость в суждениях, практичность. D = 4,24.

– Q1 (5,00) – консервативность, устойчивость по отношению к традициям, сомнение в отношении к новым идеям и принципам. D = 2,33.

– Q4 (5,14) – расслабленность, спокойствие, низкая мотивация. D = 6,48.

– F4 (5,57) – агрессивная, независимая, отважная, резкая личность. D = 7,14. Разброс значения этого фактора от 3 до 10.

Значение от 6 до 7 – по следующим факторам: E, G, M, O, Q3, F3:

– E(6,86) – самостоятельность, настойчивость, упрямство, напористость. D = 4,14.

– G (6,00) – добросовестность, ответственность, стабильность, уравновешенность, настойчивость, разумность, совестливость. Психолог в первую очередь должен быть личностью и совестливым человеком (Шадриков, 2010). D = 5.

– M (6,00) – богатое воображение, поглощенность своими идеями, легкость отказа от практических суждений, умение оперировать абстрактными понятиями. D = 5.

– O (6,14) – беспокойство, озабоченность, ранимость, подверженность настроению, страх, неуверенность в себе. D = 6,14.

– Q3 (6,00) – целенаправленность, умение контролировать свои эмоции. D = 3.

– F3 (6,41) – предприимчивая, решительная и гибкая личность. D = 3,10.

Значение от 7 и выше – по следующим факторам: C, F, H, F2:

– C (7,29) – эмоциональная устойчивость, выдержанность. D = 1,90.

– F (7,14) – жизнерадостность, импульсивность, восторженность, беспечность, безрассудность в выборе партнеров по общению, эмоциональная значимость социальных контактов, экспрессивность, экспансивность, эмоциональная яркость в отношениях между людьми, динамичность общения, которая предполагает эмоциональное лидерство в группах. D = 1,48.

– H (7,86) – смелость, предприимчивость, активность; человек имеет эмоциональные интересы, готовность к риску и сотрудничеству с незнакомыми

людьми в незнакомых обстоятельствах, способность принимать самостоятельные, неординарные решения, склонность к авантюризму и проявлению лидерских качеств. D = 2,48.

– F2 (7,73) – социально контактен, незаторможен, успешно устанавливает и поддерживает межличностные связи. D = 3,00.

Таким образом, групповые показатели в целом находятся в пределах нормы, что говорит о том, что испытуемые обладают нейтральными «нормальными» показателями.

Исследование показало, что данный опросник может быть использован в психологической консультации как один из методов. Каждый испытуемый смог проанализировать особенности своей личности по результатам заполненного теста и обсудить с психологом каждый фактор развития своих личностных черт, а также наметить пути формирования у себя социально значимых форм поведения школьного психолога.

Список литературы

1. Батаршев А. В. Многофакторный личностный опросник Р. Кэттелла [Электронный ресурс]: практ. рук. Москва: ТЦ «Сфера», 2002 — 95, [1] с.
2. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология: учебное пособие. Москва: ИНФРА-М, 1997. 256 с.
3. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. Санкт-Петербург, 2001.
4. Карпов А. В., Разина Т. В., Суворова Г. А. Всероссийский психологический форум. Секция «Методологии психологии» // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 2. С. 137–139.
5. Суворова Г. А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма : монография / Г. А. Суворова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: МПГУ, 2015. 416 с.
6. Шадриков В. . Психологическая характеристика нормального человека, или Познай самого себя: монография / В. Д. Шадриков. Москва: Логос, 2009. 208 с.

УДК 159.9

Трансформационная игра в психологическом консультировании

М. И. Фаерман

e-mail: mifolog@mail.ru

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль

Аннотация. В статье кратко раскрывается актуальность использования игровых технологий в психологической практике, специфика трансформационной игры и возможности ее использования в консультировании.

Ключевые слова: консультирование, игра, трансформационная игра, психотехнологии.

Трансформационная игра (ТИ), созданная на основе настольной и (или) ролевой сценарной игры, является современным, технологичным и универсаль-

© Фаерман М. И., 2020

ным инструментом психологического консультирования. При этом по форме и логике ТИ как правило понятна и интересна клиентам с разной системой мировоззрения. Благодаря этим особенностям ТИ может послужить универсальным инструментом психологического консультирования.

Согласно деятельностному подходу, человек, являясь социально-биологическим существом, на разных этапах своей жизни осуществляет определенные виды деятельности. Игра же представляет собой один из основных таких видов, наряду с трудом и обучением. В ней важен не результат, а сам процесс, так как в нём подрастающее поколение с возможностью совершать ошибки «репетирует» и тренирует навыки необходимые ему на последующих этапах [2].

Сущностная важность игры не только в детском возрасте, но и на протяжении всей жизни показана в некоторых понятиях явления. Рубинштейн утверждает, что игра – это выражение определенного отношения личности к окружающей действительности. Е. Е. Сапогова детерминирует это понятие как особую форму освоения реальной социальной действительности путем ее воспроизведения [2]. Обухова пишет, что игра является особой формой освоения окружающей реальности путем ее воспроизведения и моделирования [3]. Эрик Берн определяет игру как последовательность действий, подчиняющуюся индивидуальным, а не социальным программам [1] и выделяет три назначения: исполнение социальных функций, упорядочивание времени и поддержание здоровья (у некоторых людей). В общем плане игры являются нескончаемым и динамическим элементом бессознательного плана или сценария жизни каждого человека [1].

А. Н. Черевко в своей статье «Игра: сущность, функции и дисфункции» утверждает, что существует 8 основных функций: развлекательная, заключающаяся в доставлении удовольствия, коммуникативная (моделирование различных жизненных ситуаций, поиск выхода из конфликтов без агрессии), самореализации, то есть в процессе ребенок может практиковаться, проверять накопленный опыт; игротерапевтическая (использование игр для преодоления преград), диагностическая (выявление отклонений от нормативного поведения), коррекции – внесение положительных изменений в структуру личностных показателей, межнациональной коммуникации (усвоение социально-культурных ценностей) и социализации (усвоение норм человеческого общежития, включение в систему общественных отношений) [9]. Как обобщающая функция, согласно великому мыслителю А. Эйнштейну, игра – высшая форма исследования.

Этим определяется универсальность и применимость игры в консультационном процессе, как в индивидуальном, так и групповом (со взрослыми и детьми).

Это значит, что игра для клиента является универсальным и привлекательным видом деятельности и познания, формой и методикой развития (терапии). Поэтому игра (ролевая, деловая, сценарная, инновационная) является неотъемлемой составляющей современного (инновационного, проблемного) обучения детей и взрослых.

Одним из новых видов игровых консультационных практик является трансформационная игра. Ее можно рассмотреть как групповую (консультационную) психотехнологию.

Групповые психотехнологии (ГПТ) в своем универсальном значении – это комплекс управляемых и регламентированных (квалифицированным ведущим) психологических практик, основанных на социально-психологических феноменах и закономерностях, направленный на исследование, коррекцию и развитие личностных и групповых (социально-психологических) процессов, осуществляемых в группе как среде, объекте и агенте изменений.

ГПТ – комплексный инструмент работы ведущего с группой.

ГПТ – как правило, авторский методический подход.

ГПТ – прикладное воплощение психологического метода или подхода в группе [4].

Трансформационная (психологическая) игра (ТИ) – это уникальная психотехнология (сложный психологический инструмент), созданный на основе и с использованием принципов настольных или «салонных» развлекательных игр, и при этом имеющий в основе цель, задачи, направленные на трансформацию, развитие, актуализацию личностных сфер, качеств и способностей (конкретных или универсальных); и заложенные в содержание (инструкция, структура поля, и др.) какая-либо одна или несколько психологических концепций, парадигм или прикладных разработок [5].

Решая задачу по расширению актуальных технологий для консультационной практики, мы разработали авторскую ТИ «Холотерриум». В основе игры лежит, в первую очередь, обобщённые эмпирические материалы индивидуальных консультаций, групп личностного развития и тренингов. В качестве теоретической основы используется концепция Жизненного интегративного пространства личности [6; 5; 7] (Фаерман, 2011, 2019, 2020), а также интегративная био-психосоцио-культурно-духовно-средовая модель личности [8] (Фаерман, 2018).

Универсальную цель игры можно сформулировать, как запуск своего жизненного интегративного пространства в бесконечности возможностей. Индивидуальная цель может быть сформулирована самим участником. Задачи: получить опыт проживания и освоения всех зон игры: сфер; миров; маршрутов и опыта практик, как многообразия бытия.

В сюжете, игровом поле, заданиях и векторах игрового пространства «Холотерриум» были реализованы определенные концептуальные принципы интегративного подхода в консультировании. Вот некоторые из них:

1. Выбор и ответственность – экзистенциальная категория; реализуется через поле игры, свободные категории.

2. Многослойность бытия – интегративная категория; реализуется через варианты пути и сценарии игры.

3. Авторство жизни – экзистенциально-гуманистическая категория; реализуется через собственный смысл и интерпретацию игры.

В перспективе мы хотим показать, как реализуются данные принципы в клиентском индивидуальном и групповом опыте. За 3 года апробации ТИ «Холотерриум», более десяти игровых сессий, в которых приняло участие 112 человек, собран большой эмпирический материал, который уже переработан и обобщен в курсовых научных работах и требует дальнейшего научно-практического исследования.

Список литературы

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди // Э. Берн. Санкт-Петербург–Москва: «Университетская книга» АСТ, 1998. 352 с.
2. Карпов А. В. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография в 4 т. Т. II. Системогенез игровой деятельности: методологические и теоретические основы исследования / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков, Е. В. Карпова, Л. Ю. Субботина. Изд. дом РАО; Ярославль : ЯрГУ, 2017. 492 с.
3. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. 3-е изд., стер. // Л. Ф. Обухова. Москва: Тривола, 1998. 383 с.
4. Фаерман М. И. Групповые психотехнологии : учебно-методическое пособие / М. И. Фаерман. Ярославль : ЯрГУ, 2020. 72 с.
5. Фаерман М. И., Кудрявцева А. А. Трансформационные игры как метод практической психологии / Фаерман М. И., Кудрявцева А. А. // Российская наука: актуальные исследования и разработки : сборник научных статей VIII Всероссийской научно-практической конференции: в 2 ч. Ч. 1. Самара : Изд-во СГЭУ. 2019. 539 с.
6. Фаерман М. И. Интегративная концепция в групповом и индивидуальном консультировании / М. И. Фаерман // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2011. № 3. С. 104-108.
7. Фаерман М. И., Кудрявцева А. А. Механизмы трансформационных психологических игры (на примере игры “Холотерриум: интегративная сеть”) / Фаерман М. И., Кудрявцева А. А. // Психология - молодая наука. Международная молодежная научно-практическая конференция. Ярославль: ЯрГУ, РПО, НПЦ «Психодиагностика», 2020. 180 с.
8. Фаерман М. И. Био–психо–социо–духовно-средовая модель личности / М. И. Фаерман / под ред. Козлова В. В., Карпова А. В., Мазилова В. А., Петренко В. Ф. Методология современной психологии. Вып.8. Москва–Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН. 2018. 397 с.
9. Черевко А. Н. Игра: сущность, функции и дисфункции / А. Н. Черевко // Вологодские чтения. 2006. №59. С. 43-45.

УДК 159.9

Методика анализа семейных сценариев и мифов (МАССиф) как психологический инструмент работы с тревожностью

Т. В. Шахворостова

e-mail: eugenij96@rambler.ru

ООО «ЦРЛ и ПП «СЛОН», Владимир

Аннотация. По мере взросления человек усваивает семейно-родовые установки, которые могут быть причиной возникновения состояния тревожности, стресса и его соматизации. Используя методику МАССиф, основанную на трансгенерационном подходе, психолог находит ключевой момент в жизни рода, когда закладывается семейная установка и становится конструкцией поведения. Проигрывание семейного сценария помогает переосмыслению восприятия тревожащей ситуации и изменению поведенческих реакций человека.

Ключевые слова: состояние тревожности, страх, конструкция поведения, трансгенерационный подход, семейно-родовые установки.

© Шахворостова Т. В., 2020

В процессе онтогенеза психики человека и его перехода из одного в другой тип ведущей деятельности, такие чувства как тревожность и страх приобретают социально-опосредованный характер и выражают психологически тонкую гамму переживаний. Свои типичные, страхи характерны для каждого возраста. По мере взросления и дополнения социально опосредованных переживаний, вызванных накопленным своим и чужим личным опытом жизненным опытом, детские страхи трансформируются. Постоянный страх и чувство тревоги не могут быть состоянием нормы для организма человека. Данное состояние относится к иииниик деструктивным эмоциям, и характеризуется длительным внутренним напряжением, постоянным ожиданием неудач, опасностей, возможных огорчений, что приводит к состоянию хронического стресса, депрессии и социальной дезадаптации.

Тревога в целом читается отрицательным эмоциональным переживанием, связанным с предчувствием какой-либо опасности, несмотря на это, тревога может быть использована в конструктивном ключе. Тревожность – личностная черта, отражающая снижение порога чувствительности к различным стрессорным агентам. Тревожность может быть выражена как постоянное ощущение угрозы собственному «я» человека в различных ситуациях. «Тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий» (Айзенк, 2001; Колпакова, 2003).

Тревожность является чувством, предупреждающим об опасности, угрозе и имеет высокую значимость, не меньшую чем боль. З. Фрейд расценивал тревожность как определенный сигнал со стороны Эго, обуславливающий наличие у индивида внутриличностного конфликта (Фрейд, 1998). Он закладывает в процессе столкновения неприемлемых импульсов бессознательного и психических сил, которые направлены на подавление этих импульсов (Фрейд, 1998; Фрейд, 1993). Тревожность является не только предупредительным сигналом, но и защищающим от конфликтов, так как задействует механизмы психологической защиты (Фрейд, 1993).

Тревожность можно сравнить со страхом потому, что в обоих случаях находит свое проявление реакция на опасность. Тревожность интрапсихична, она обусловлена внутренне и связывается с внешними объектами лишь в той мере, в какой они стимулируют внутренние конфликты (Кочюнас, 2003). Тревожность в отличие от страха является реакцией на неизвестную, воображаемую угрозу. Основой чувства тревожности считаются внутренние конфликты личности, а также свойство растягиваться во времени, становиться постоянной или продолжительной, возвращаться.

Тревожность – это реактивное состояние с точки зрения физиологии, которое вызывает изменения, подготавливающие организм – отступлению или сопротивлению, т. е. к борьбе. При тревожности активизируется работа сердечно-сосудистой системы (учащается ритм сердца (ЧСС), повышается кровяное давление (АД)), угнетается деятельность пищеварительного тракта (снижается активность секреции и перистальтика). Организм, готовясь к активной деятельности, направляет кровь из желудочно-кишечного тракта к мышцам. Тревожность проявляется на трех различных уровнях: нейроэндокринном (вы-

деление адреналина – эpineфрин), психическом (неопределенные опасения), моторно-висцеральном или соматическом (физиологические реакции различных систем организма на увеличение продукции эpineфрина). Соматические проявления тревожности выражаются: кожные раздражения, дерматологические проявления; сердечно-сосудистая система (увеличение систолического давления, тахикардия,); желудочно-кишечный тракт (сухость во рту, неприятный привкус, понос, запор, анорексия и т. д.); дыхательная система (учащенное дыхание, одышка, гипервентиляция); генитально-уринальные проявления (учащенное мочеиспускание, боль в области таза, нарушение менструации, импотенция, фригидность); вазомоторные реакции (покраснение, потоотделение); скелетно-мышечная система (боли в затылке, артралгии, головные боли).

Тревожность для большинства людей временное состояние, которое возможно преодолеть. В практике психологического консультирования приходится сталкиваться с клиентами, для которых тревожность - мучительное, непроходящее состояние, сопровождаемое неприятными физическими ощущениями. Клиент с признаками тревожности ощущает, что с ним происходит что-то непонятное, он не может конкретизировать свое недомогание и не понимает в какой момент и где с ним что-то должно случиться. При этом человек не может сказать, что именно вызывает у него чувство тревожности. Он не способен преодолеть напряжение ни с помощью близких людей, ни усилиями собственной воли. Именно в таком состоянии обычно приходят к психологу. В некоторых случаях состояние тревожности проходит само собой, но чаще всего обостряется и становится все более сложно переносимым. При неблагоприятных жизненных обстоятельствах неопределенная тревожность особенно угнетает. При наличии постоянной угрозы социальному, финансовому положению и т. д., все вокруг клиента представляется ему потенциально угрожающим.

В консультационной работе на помощь, приходя различные психологические инструменты, одним из которых является «Методика анализа семейных сценариев и мифов» (МАССиф). Методика основана на трансгенерационном подходе, в основе которого рассматриваются социальные семейно-родовые установки, интериоризированные в сознании, а чаще всего в бессознательной сфере личности в процессе ее онтогенеза. Эффективность применения данной методики в практике работы с состоянием инфертильности у женщин с диагнозом «бесплодие» доказана на математико-статистическом уровне (Шахворостова, 2016). В процессе дальнейшей психокоррекционной деятельности было принято решение применить методику как инструмент работы с тревожными состояниями. Как уже было описано выше, в основе тревоги чаще всего лежит внутриличностный конфликт, однако найти предмет, который вызывает такую реакцию, не представляется возможным в процессе сбора семейного и личного анамнеза человека. Было принято решение, обозначить тревожное состояние человека как какой-либо предмет и проиграть на замещающих предметах семейные сценарии. Ниже представлены описания нескольких случаев из практики применения методики.

Борис 19 лет, в ходе сбора семейного и личного анамнеза было выявлено, что молодой человек периодически испытывает тревожность, которая проявляется на поведенческом уровне скованностью в общении, коммуникатив-

ной закрытостью, глубоким подавленным состоянием, нежеланием общаться по поводу своих проблем. Как было определено в процессе консультации, у молодого человека рано умерли родители. В настоящий момент у него появилась возможность принять другую семью как родную. Однако тревожность вызванная чувством потери и предвосхищение возможной будущей потери новой семьи, после ее признания своей, или вероятность быть отвергнутым через какое-то время у этой семьи могло вызвать тревожность, желание закрыться и убежать.

В процессе работы было определено, что молодой человек боится привязаться к новой семье, а потом быть ей отвергнутым. В его семейно-родовом сценарии была найдена подобная ситуация, которая находилась на уровне 3 поколений вглубь. После проработки сценария и помощи своему родственнику, молодой человек проанализировал с психологом старую и новую конструкции поведения. Вследствии он принял новую семью.

Виктор, 23 года. Молодой человек периодически испытывает тревожность. Семейный сценарий состоял в следующем: (родственнику в 5 поколении вглубь) мальчику было привито чувство вины за убитого отца, причем ребенок был обвинен матерью, в момент яркого выражения ею негативных эмоций, связанных с гибелью отца семейства.

В результате осознания данного семейно – родового сценария клиент понял, что его панические атаки были продиктованы страхом за неверно принятое решение, либо за неудачу, которая может случиться. Клиент осознал, что страх выходил на первый план в тех случаях, когда ситуация требовала доработки, он стал спокойнее относиться к жизненным препятствиям.

Таким образом, в процессе работы тревожность бывает обусловлена семейным сценарием или конструкцией поведения, заложенной человеку в процессе онтогенеза. Работая по методике МАССиф психолог получает возможность соединить состояние тревожности с каким-либо предметом, а через него выйти на ситуацию в жизни самого человека и его семьи, что помогает скорректировать внутриличностный конфликт и значительно улучшить психологическое состояние человека.

Список литературы

1. Айзенк Х. Психологические теории тревожности. учебник для вузов / под ред. В. М. Астапова. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 247 с.
2. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. Москва: Академический проект, 2007. 240 с.
3. Колпакова М. Корни тревоги // Московский психотер. журнал. 2003. № 3. С. 74–85.
4. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы пер. с англ. Москва: Педагогика, 1993. 144 с.
5. Фрейд З. Психология бессознательного / пер. с нем. Москва: Просвещение, 1998. 319 с.
6. Шахворостова Т. В., Зобков А. В., Писненко А. Г. Методика коррекции деструктивных конструктов поведения человека средствами анализа семейных сценариев и мифов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 3. С. 63–68.

УДК 159.9

Методологическое мышление будущих педагогов

З. А. Аксютина

e-mail: aksutina_zulfia@mail.ru

Тюменский государственный университет, Тюмень

Аннотация. В статье актуализируется необходимость формирования методологического мышления педагогов на основе выделения факторов, ограничивающих их методологический потенциал. Раскрыты основные операции методологического мышления. На основе универсальной схемы взаимодействия разработан алгоритм решения педагогической задачи, включающий шесть этапов, приводится описание каждого из них. В заключении утверждается необходимость объединения мыследеятельности с профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: методологическое мышление, универсальная схема взаимодействия, педагогическая задача.

Анализ педагогической деятельности педагогов позволяет говорить о трудностях, возникающих в ходе построения профессиональной деятельности нестандартного характера. Задача формирования методологического мышления педагогов, точнее ее отсутствие обусловлено факторами внешнего порядка. Необходимость в формировании методологического мышления не находит отражения ни в профессиональном стандарте, где педагог рассматривается как специалист в области воспитания, ни в ФГОСах, что приводит к потере важнейшей учебной задачи. Кроме того, можно выделить внутренние факторы, способствующие возникновению данной проблемы:

1. Несформированность у выпускников мотивации к решению нестандартных задач в социально-педагогической деятельности.

2. Отсутствие у них глубоких исследовательских навыков.

Ограничение методологического потенциала педагога обусловлено и социальным фактором, когда коллеги воспринимают молодого специалиста как непрофессионала, что имеет существенные негативные последствия, отражающиеся как на личностном, так и профессиональном развитии. Вместе с тем, методологическое мышление педагога могло бы способствовать более конструктивному решению задач позитивной социализации подрастающего поколения.

Обратимся к основным теоретическим аспектам методологического мышления. Вслед за М. А. Розовым, под методологическим мышлением будем понимать «перенос принципиальных категориальных схем из одной области знания в другую» (Розов, 2009). Или, иначе говоря, использование знаний разных наук в решение нестандартных задач профессиональной деятельности. Опираясь на исследования методологического мышления, проведенные Н. Г. Алексеевым, А. П. Буряк, Ю. В. Громыко, В. Л. Даниловой, А. П. Зинченко, В. В. Мацкевич, С. В. Поповым,

© Аксютина З. А., 2020

В. М. Розиным, Б. В. Сазоновым, А. А. Тюковым, Г. П. Щедровицким, П. Г. Щедровицким и др., можно перечислить основные операции, входящие в него: рефлексия, мышление, внутренняя методологическая коммуникация, которые реализуются путем самоорганизации методологической работы. Полагаем, что основными характеристиками особенностей методологического мышления выступают: надпредметность, полипредметность, интегрированность, рефлексивность, технологичность.

Надпредметность дает перспективу исследования явления (объекта) обеспечивая полноту, полипредметность задает многогранность взгляда на предмет исследования, интегрированность создает возможность объединения достижений разных областей знания, рефлексивность способствует самоанализу, технологичность является предпосылкой алгоритмизации решения профессиональных задач.

Раскроем, путь поиска решения педагогических задач. Для этого воспользуемся системным подходом и методом, в качестве которого выступает универсальная схема взаимодействия элементов системы (Разумов, 2008).

Универсальная схема взаимодействия элементов системы включает такие структурные элементы, как ресурс, взаимодействующие компоненты, взаимодействие, результат взаимодействия, эффект, вход и выход. Уточним что понимается под «входом» и «выходом». «Вход» отображает движущие силы, способствующие движению системы, её развитию. «Выход» это желаемый эффект преобразования, формируемый и заданный системой. Важно, что каждый из рассматриваемых элементов универсальной схемы взаимодействия можно рассматривать как этап реализации системы. Согласно шаблону их шесть.

I этап. Поиск источника системы.

II этап. Включение ресурсов в процесс функционирования системы.

III этап. Этап первичного планирования.

IV этап. Этап тактического планирования.

V этап. Этап стратегического планирования.

VI этап. Реализация миссии системы.

В результате обработки теоретического материала исследования с применением универсальной схемы взаимодействия осуществляется актуализация ресурсного компонента и в систему включаются все необходимые объекты.

Рассмотрим универсальную схему поиска решения педагогических задач, дадим к ней пояснения.

Источником разворачивания системы поиска решения педагогических задач является возникшая в практике педагогической деятельности нестандартная профессиональная (педагогическая) задача. Для решения стандартных (типичных) задач уже существуют готовые педагогические технологии. Основным ресурсом для решения задачи выступает категориально-терминологический аппарат, ведь именно от его точного выбора зависит то, в каком направлении будет идти поиск решения задачи. Выбор категориально-терминологического аппарата является существенным элементом в рассматриваемом алгоритме. Области научного знания являются основными взаимодействующими компонентами. Обязательными компонентами в решении педагогической задачи являются области психологии и педагогики, а среди других наук возможно применение знаний из таких, например, как философия, математика, физиология и т. д. Вза-

имодействие перечисленных компонентов осуществляется в ходе изучения различных теоретических концептов, что должно приводить к формированию собственных, что и будет выступать механизмом поиска решения педагогической задачи. Собственная теоретическая концепция должна возникать в ходе проработки научных теорий, подходов, частных случаев – это заданный результат решения педагогической задачи, а спроектированная технология решения практической задачи – получаемый эффект. В результате реализации всех элементов системы поиска решения педагогических задач выступает технология решения педагогической задачи, которую предстоит реализовать в ходе практической деятельности. Это и есть выход из системы.

В ходе реализации рассматриваемого алгоритма происходит разворачивание, и тем самым формирование, всех операций методологического мышления. Данный подход не лишен и недостатков, поэтому в полной мере можно согласиться с мнением Ю. В. Громыко, который писал: «Методология соединяет категориальные способы работы, моделирование, онтологизацию и порождает системный подход, «пожирая» истину и красоту в идеях инструментализма, претендует на искусственное освоение естественного» (Громыко, 2019). Через этот путь происходит формирование методологического мышления, а профессионализм заключается в том, чтобы объединить мыслительность с профессиональной деятельностью.

Список литературы

1. Приказ министерства труда и социальной защиты РФ №10н от 10.01.2017 г. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания». URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.005.pdf> (дата обращения: 28.11.2019).
2. Приказ министерства образования и науки РФ №122 от 22.02.2018 г. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения: 29.11.2019).
3. Разумов В. И. Категориально-системная методология в подготовке ученых: учеб, пособие. Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. 277 с.
4. Розов М. А. Механизмы развития знания / Когнитивные исследования: Проблема развития. Вып. 3. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 352 с.
5. Методология в России. URL: http://www.circleplus.ru/circle/personalia/circle/anisimov/1/2/index_html (дата обращения: 29.11.2019).

УДК 159.9

Акмепсихологические возможности оценивания качества деятельности воспитателя детского сада на занятии

Т. Н. Акулова

e-mail: ast55@mail.ru

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского*

Аннотация. В статье рассматриваются возможности психолого-акмеологического оценивания содержания деятельности воспитателя дошкольной образователь-

© Акулова Т. Н., 2020

ной организации. Предлагается вариант, при котором осуществление развивающего воспитания рассматривается как обязательный компонент эффективности педагогической деятельности.

Ключевые слова: мотивация, целеполагание, акмеологические установки педагога, нормируемая помощь.

В современных условиях нарастает противоречие между требованиями к личности и деятельности воспитателя дошкольной образовательной организации (ДОО) и возможностями реализации его акмеологического потенциала, в том числе и в силу возрастания количества детей в группе детского сада. Тем не менее, творческие педагоги стремятся к реализации своего акме-потенциала в образовательно-воспитательном пространстве детского сада. Наиболее ярко эта тенденция проявляется на занятиях в процессе участия в конкурсе «Педагог года», когда требуется не только изложить свое педагогическое кредо в форме краткого текстового доклада, но и провести конкурсное занятие в новой для воспитателя группе, т. е. продемонстрировать в деятельности свой профессионализм (Карпов, 2005; Кашапов, 2016). Обычно ему предоставляется возможность лишь однократного предварительного посещения для знакомства с развивающей средой и воспитанниками, с которыми предстоит встретиться на занятии.

В литературе отмечается, что акмеологические установки педагога могут быть реализованы в разной степени в зависимости от многих обстоятельств, но главным условием их реального отражения в практике, выступает отношение к надситуативной познавательной активности всех субъектов педагогического взаимодействия, в том числе и детей (Карпов, 2005; Максименко, 2000; Пономарев, 1999; Смирнов, 2001). В этой связи мы реализуем в образовательной подготовке студентов и послевузовской курсовой переподготовке вариант акме-психологического анализа деятельности воспитателя на занятии, представленный в исследованиях А. С. Турчина (Турчин, 2018).

Первым оцениваемым компонентом деятельности педагога на конкурсном занятии с детьми дошкольного возраста выступает мотивация, а именно, оценивается создание мотивации к игре и сотрудничеству в детской группе. Это предполагает создание предметной мотивирующей среды, допускающей вариативность взаимодействия воспитателя с ребенком или группой детей.

Рассматривая ситуации, когда дети начинают конкурировать друг с другом за внимание воспитателя, целесообразно сослаться на мнение М. М. Кашапова (Кашапов, 2003; Смирнов, 2001), характеризующего творческое поведение личности в конфликте, как единственно верное, поскольку это означает, что не приносятся в жертву желания каждого (естественно с учетом возрастной специфики, иначе это приводит к трагическим для ребенка последствиям), У каждого воспитанника должно «получиться» выполнить какие-то оцениваемые задания или действия так, чтобы его можно было за это похвалить. Тем самым положительная мотивация к игре и сотрудничеству не только вносится, но и закрепляется.

Воспитатель должен способствовать адекватному исполнению игровых ролей с последующей их сменой, оказывая психологическую поддержку в ситуациях, когда ребенку трудно действовать «сразу правильно», но не подменять

своей активностью и креативностью элементарное детское творчество в игре и коммуникации. Креативность нужна педагогу в ситуациях, когда прямое приказание играть с кем-то не принимается ребенком, и нужно не заниматься принуждением, а создавать ситуации, когда без взаимодействия с партнером не будет успеха и победы. Это ситуации, когда нужно договариваться о правилах игрового сотрудничества, что весьма не просто, так как требует наличия у ребенка способности действовать «в уме» (Зак, 1984; Пономарев, 1999; Турчин, 2018). Воспитатель на занятии реализует на практике положение о «единстве интеллекта и аффекта» (Запорожец, 1986), когда переживание радости не блокирует поисковую активность и не приводит к излишней стереотипизации исполнительных действий, а побуждает всех субъектов к расширению ориентировочного звена деятельности и выходу за рамки привычных действий.

Обычно считается, что креативность стимулируется за счет введения в структуру занятия элементов проблемности. Действительно, как отмечает С. Д. Смирнов (Смирнов, 2001), креативная личность проявляет себя, прежде всего, в стремлении к проблематизации. Однако в работе с недостаточно знакомыми воспитателю детьми можно увлечься созданием проблемных ситуаций и добиться эмоционального пресыщения у интеллектуально активных детей с предпосылками к лидерству. С другой стороны, возможны такие интеллектуальные ловушки, которые ставят в тупик большинство детей в группе, что должно повлечь корректировку целей и задач уже по ходу самого занятия. В этой связи акмеориентированный педагог должен озаботиться разработкой как минимум трех сценариев проведения одного и того же занятия с тем, чтобы никто из детей не выпал из занятия. По нашим наблюдениям, эта участь чаще уготована мальчикам.

Об акмеологических установках педагога на занятии можно говорить, если он ориентируется на зону ближайшего развития, пытаясь проверить ее характеристики у большинства воспитанников. Это возможно при наличии заданий разного уровня сложности и готовности педагога предоставить детям нормируемую помощь, хотя бы на трех уровнях (переспрашивание, указание заместителем, простое указание способа действия) (Турчин, 2018).

Обязательным компонентом такого занятия является осуществление развивающего воспитания личности ребенка. Возвращаясь к проблеме игровых ролей, отметим, что дошкольники в основной массе относительно спокойно принимают роли второго плана, но роль лидера, как правило, уже закреплена за кем-то из них, так как отработывалась в других учебно-игровых ситуациях. Взаимодействие с лидером детской группы должно быть конструктивным, когда ему можно предлагать сделать игру или задание «еще интересней», т. е. придумать нетривиальный способ (или способы) разыгрывания ролей и т. д.

При оценивании развивающего характера воспитания на занятии психологу нельзя быть категоричным в оценках и высказываниях, так как воспитательные воздействия всегда носят отсроченный характер, устремлены в будущее детской личности. С другой стороны, если воспитатель может аргументировать те или иные свои действия с опорой на личный опыт или информацию, достоверность которой не подлежит обсуждению, то уже психолог должен проявить креативность, стимулируя воспитателя к оцениванию педагогических ситуаций

с учетом вероятностных последствий для ребенка, детской группы и работающего в ней постоянного воспитателя.

Достаточно информативными могут быть реакции воспитателя на характер игровых и познавательных действий детей, как и отсутствие или запаздывание таковых по времени. Они могут совпадать или не совпадать с ожиданиями психолога, но являются важным маркером наличия акмеологических установок педагога. Важно и то, как оценивает свои действия педагог после проведения занятия. Он не должен пересказывать план его проведения, но в большей степени должен демонстрировать способность извлекать уроки и намечать сценарии проведения подобных занятий в аналогичных ситуациях, но с большим воспитательным и развивающим эффектом. Если же занятие не оправдало его надежд, должен демонстрироваться деловой настрой на изменение ситуации в дальнейшем с учетом полученной педагогом информации о возможностях и отношениях в данной детской группе с обязательным позитивным прогнозом в отношении личности каждого воспитанника.

Список литературы

1. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / А. З. Зак. Москва: Педагогика, 1984. 152 с.
2. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. Москва: Педагогика, 1986. 320 с.
3. Карпов А. В. Психологический анализ деятельности: учебное пособие / А. В. Карпов. Ярославль: ЯрГУ, 2005. 144 с.
4. Кашапов М. М. Психолого-акмеологические основы профессионального становления педагога: Учебное пособие / М. М. Кашапов, Т. В. Огородова. Ив. Гос. Ун-т; Ярославль: ИПК «Индиго», 2016. 270 с.
5. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия в психологии) / С. Д. Максименко. Москва: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. 320 с.
6. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. Москва: Моск. психолого-социальный институт; Воронеж, НПО «МОДЭК», 1999. 480 с.
7. Психология профессионально-педагогического мышления (методология, теория, практика) / под ред. М. М. Кашапова. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. С. 73–143.
8. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. Москва: Академия, 2001. 304 с.
9. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова, доц. Ю. В. Пошехоновой: ЯрГУ. Ярославль, 2012. 364 с.
10. Турчин А. С. Особенности вхождения психолога в образовательное пространство ребенка-дошкольника // Служба практической психологии в системе образования: Современные тенденции и вызовы: Сборник материалов XXII международной научно-практической конференции / под общ. ред. С. М. Шингаева. 15–16 февраля 2018 г. Санкт-Петербург: Санкт-Петербург АППО, 2018. С. 176–179.

Некоторые аспекты психолого-педагогического сопровождения школьников с потенциальной и актуальной одаренностью

Ю. Г. Баранова

e-mail: jljli@yandex.ru

МОУ СШ № 58, Ярославль

Аннотация. Модернизация образования диктует насущную необходимость накапливать интеллектуальный потенциал нации в условиях конкурентного общества, когда целенаправленно создаются необходимые условия для развития интеллектуальных, творческих способностей у школьников. В настоящей статье обсуждаются важные аспекты психолого-педагогического сопровождения школьников с признаками одаренности, не только в актуальной и явной формах, но и как некий потенциал, благоприятные внутренние условия психического развития, возможность выдающихся достижений в будущем.

Ключевые слова: потенциальная и актуальная одаренность, интеллектуальные и личностные особенности, психолого-педагогическое сопровождение.

В «Национальной стратегии действий в интересах детей: Россия – 2025», в документах указано «...обеспечить условия для выявления талантливых детей со скрытой одаренностью вне зависимости от степени одаренности, места жительства и социально-имущественного положения их семей». Гармоничное и полноценное развитие уже выявленной одаренности у огромного числа детей нарушается или приостанавливается, детство которых проходит в условиях, не оптимальных для развития индивидуальных дарований. Большая часть потенциала детей зачастую в процессе обучения затихает и растрчивается, особенно на старших возрастных этапах. Важным аспектом анализа одаренности выступает и личностные особенности детей, самосознание своей уникальности и талантливости, что осложнено особенностями подросткового и юношеского возрастов. В ряде случаев это тоже является определенной трудностью в работе с потенциально одаренными обучающимися.

Существует целый пласт исследований одаренности, которая раскрылась намного позднее, чем обучение в школе или вузе, в них проведен анализ гениальности писателей, поэтов, музыкантов (Теплов, 1961; Эфроимсон, 1968), успешных предпринимателей (Курганская, Леонтьев, Рассказова, 2013), что позволяет нам предположить, что для раннего раскрытия потенциала одаренности мы можем создавать необходимую развивающую среду и оптимальные условия обучения в рамках образовательных учреждений и страны в целом.

Актуальность темы в фокусе проблем современного образования видится в решении теоретических и практических задач, поставленных авторами широко известных федеральных образовательных стандартов второго поколения (Асмолов, Рубцов, Фельдштейн, Якиманская, 2012), связанных с деятельностным подходом и достижением личностных результатов обучающихся. Становится важным изучение потенциальной одаренности, как динамической характеристики, проявляющейся при создании благоприятных условий для её

актуализации в школе, социально-психологическое сопровождение раскрытия этого потенциала, его выявление и развитие.

В психологии «сопровождение» – это системная комплексная технология социально-психологической помощи личности. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательном процессе – это система деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения, развития, воспитания, социализации и адаптации ребенка (Битянова, Мухина, 2014).

Как мы наблюдаем на практике, в условиях конкретного учебного заведения, существует определенная возможность актуализировать и развить скрытые задатки детей. Мы согласны со многими авторами, которые считают, одаренность – не статической, а динамической характеристикой, определяют её как некий «потенциал», который может проявиться только при особых социальных средовых факторах. В этом аспекте мы изучаем одаренность согласно трехуровневой модели – три участника развития (школьная ситуация педагогической поддержки и сопровождения одаренных обучающихся, семейное воспитание и отношение родителей к развитию детей, и ситуация социального общения со сверстниками). Много можно сказать о создании в учебном заведении такой образовательной среды, которая особое внимание уделяет профессиональному росту педагога и развитию профессионального педагогического и творческого мышления (Серафимович, Беляева, Баранова, 2018), ярославские ученые активно разрабатывали этот пласт исследований, ими определены, выделены и описаны условия, которые становятся средством развития, а в дальнейшем, – саморазвития субъекта учебной деятельности (Кашапов, 2020).

Если рассматривать в широком масштабе, создается своеобразная образовательная среда не только на уровне организации, а на уровне страны в целом. Особенности данной проблемы обозначены в «Рабочей концепции одаренности», её авторы указывают, что нельзя ограничивать сопровождение лишь составлением специальных программ обучения (углубленное, специализированное обучение по отдельным предметам). Неординарность достижений детей и подростков имеет относительный характер и определяется главным образом степенью их отличия от обычных для данного возраста. Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности и системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности, развивать мотивационную, когнитивную и креативную сферы в единстве. Диагностика одаренных детей должна учитывать: актуальный уровень развития одаренности, достигнутый на данном возрастном этапе; особенности конкретных проявлений одаренности, связанные с попытками ее реализации в различных видах деятельности; потенциальные возможности ребёнка к развитию (Богоявленская, 2015).

Целью нашей работы стало совершенствование существующей системы выявления, поддержки и развития одаренных и потенциально одаренных обучающихся, сопровождение их развития через создание комплекса организационно-педагогических условий внутришкольной среды, повышение уровня профессиональной компетентности педагогов, через систему внутрикорпоративного обучения. Результативность программы показала увеличение доли детей, имеющих признаки потенциальной одаренности, от общего числа детей школы; увеличение доли детей

школы, охваченных программами для потенциально и актуально одаренных детей; увеличение доли участия одаренных детей школы в олимпиадах, конкурсах; увеличение доли детей, реализующих индивидуальные образовательные маршруты. В процессе поиска ответа на вопрос: «Созданы ли условия для удовлетворения потребности одаренных школьников в позитивной самооценке потенциала и ценности собственной одаренности?» мы доказали, что существуют проблемы в организации индивидуализации обучения, обеспечении признания, создания атмосферы эмоционального комфорта для потенциально одаренных школьников. Нами установлено, что способность к реальной, адекватной самооценке надо стимулировать и развивать, и это будет обеспечивать самодостаточность, самоконтроль, уверенность одаренного ребенка в себе, в своих способностях, в своих решениях. Выявление актуальной и потенциальной одаренности, целесообразно проводить через активизацию воспитательного ресурса семьи, при этом увеличится процент родителей, заинтересованных в развитии разных граней личности своего ребёнка.

На данном этапе исследования мы, обобщая результаты лонгитюдного исследования, начатого в 2016 году, итого за все годы исследовательской работы – учащихся 334; педагогов – 60; родителей 286, всего 680 человек, выдвинули гипотезу, согласно которой потенциальная одаренность детей школьного возраста представляет собой сложную систему, объединяющую в единое целое когнитивные и личностные структуры. Обнаружены следующие взаимосвязи между интеллектуальными и личностными особенностями потенциально одаренных обучающихся. У школьников с положительной самооценкой своей одаренности, общая мотивация направленности на успех, положительно связана с их самооценкой, с саморегуляцией и самостоятельностью. В группе школьников с отрицательной самооценкой своей одаренности, интеллект отрицательно связан с мотивацией успеха: при высоком интеллекте – низкая мотивация к достижению, они мало готовы работать для достижения цели. Общее для двух групп – это связь потенциальной одаренности с желанием общаться со взрослыми и детьми постарше и положительные корреляции уровня развития интеллекта и способности к моделированию.

В школе создано единое организационное и образовательное пространство для максимального развития интеллектуальных способностей учащихся, воспитания у них желания заниматься интеллектуальной, спортивной, творческой деятельностью, формирование навыков продуктивного интеллектуального труда.

Список литературы

1. Боявленская Д. Б. Одаренность: понятие и диагностика // «Наука для образования». Коллективная монография / сост. и науч. ред. Н. Ю. Снягина, Е. Г. Артамонова. Москва: АНО «ЦНПРО», 2015. С. 22–29.
2. Кашапов, М. М. Формирование профессионального творческого мышления: учебное пособие для вузов / М. М. Кашапов, А. С. Кашапов. Москва : Юрайт, 2020. 124 с.
3. Монкс Ф., Ипенбург И. Одаренные дети. Москва: Когито-центр, 2014. 132 с.
4. Серафимович И. В., Беляева О. А., Баранова Ю. Г. Социально-психологическое взаимодействие участников образовательного процесса в обеспечении условий для формирования и развития личностных результатов школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 312–316. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32694549>

5. Серафимович И. В., Баранова Ю. Г., Баранов Д. В. Социально-психологические аспекты сопровождения потенциально одаренных обучающихся // Ярославский психологический вестник. № 2 (47). 2020. С. 79–88.

УДК 159.9

Социальная компетентность в контексте профессиональной подготовки будущего инженера

О. П. Бурко

e-mail: opburko@yandex.by

Брестский государственный технический университет, Брест

Аннотация. Представлены результаты исследования особенностей проявления компонентов социальной компетентности у будущих инженеров в процессе обучения. Установлено наличие ряда динамических тенденций в проявлении компонентов социальной компетентности, различия в проявлении социального интеллекта, нервно-психической устойчивости, личностно-адаптационного потенциала у студентов с первого по пятый курс.

Ключевые слова: социальная компетентность, студент, будущий инженер.

В настоящее время при переходе от академического подхода в обучении к компетентностному перед высшим образованием ставится задача подготовки социально мобильного, ответственного, готового к профессиональному росту, компетентному специалисту, который умеет использовать имеющуюся информацию и находить недостающую при решении проблем, возникающих не только при освоении современных технологий и техники, но и при оценке собственных поступков и общении с другими людьми. Управляя современной высокоточной аппаратурой, специалист должен не только принимать оптимальные решения в нестандартных ситуациях и отвечать за их результаты, но и обладать организаторскими способностями, способностью к сотрудничеству, социальной активностью и умением работать в команде. В связи с этим, большое значение имеет развитие у будущих инженеров социальной компетентности, которая обеспечивает продуктивную адаптацию в трудовом коллективе, позволяет работнику вырабатывать эффективные приемы общения и взаимодействия, находить оптимальные алгоритмы для решения нестандартных задач и проблемных ситуаций.

В 2019 году нами был проведен экспертный опрос руководителей предприятий, в штате которых имеются выпускники Брестского государственного технического университета, и выпускников университета с целью изучения мнения о проблемах, с которыми сталкиваются специалисты в первые годы трудовой деятельности. Результаты показали, что у молодых специалистов часто возникают трудности в профессиональном общении с коллегами, отсутствует умение в публичных выступлениях, они часто демонстрируют неуравновешенное поведение, предъявляют завышенные требования к сотрудникам, не умеют совместно решать вопросы с коллегами в рамках одного проекта (Бурко, Данилов, Кудрицкая, 2019). Это указывает на недостаточно развитую у них социальную компетентность и сви-

© Бурко О. П., 2020

детельствует о том, что традиционные подходы к организации обучения в университете не обеспечивают достаточный уровень развития социальной компетентности у выпускников. Поэтому необходимо изучать психологические характеристики социальной компетентности у студентов технономических специальностей, разрабатывать и апробировать новые технологии её развития на протяжении всего периода обучения в университете, что и определяет актуальность нашего исследования.

Термин «социальная компетентность» носит междисциплинарный характер и широко используется в философской, социологической, психологической и педагогической литературе. Диапазон его содержательного наполнения достаточно широк. Социальная компетентность представлена как интегративное качество личности (Рототаева, 2002; Куницына, 2003; Масленникова, 2005; Гончаров, 2006; Парфёнова, 2008; Овчарова, 2008; Кормильцева, 2009; Зимняя, 2011; Густова, 2011), как социальное взаимодействие (Мель, 1995; Шулер, Бартелме, 1995; Кодинцева, 2009; Шкиль, 2014), как результат деятельности и/или показатель достижений личности в определенном виде деятельности (Форд, 1993; Лукьянова, 2004; Калинина, 2006; Рыбакова, 2008; Величко, 2015).

Социальная компетентность современного специалиста представляет собой интегративный комплекс личностных свойств и качеств (когнитивных, мотивационно-ценностных, поведенческих), позволяющих субъекту деятельности осуществлять эффективное общение в условиях профессиональной деятельности (Бакунович, Бурко, 2018).

Нами было проведено изучение особенностей проявления компонентов социальной компетентности у будущих инженеровв процессе обучения с помощью опросников: «Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» разработанный А. Г. Маклаковым и С. В. Черяниным», «Методика диагностики социального интеллекта (Дж. Гилфорда, М. Салливена)», «Шкала диагностики компетентности социального взаимодействия Н. М. Кодинцевой». В качестве методов математической статистики использовались однофакторный дисперсионный анализ и апостериорный критерий Дункана.

В исследовании принял участие 321 будущий специалист (108 студентов I курса, 114 студентов III курса и 99 студентов V курса) в возрасте от 17 до 24 лет специальности «Промышленное и гражданское строительство» Брестского государственного технического университета.

Сравнительный анализ результатов исследования позволил выявить статистически значимые различия между студентами I, III и V курсов по следующим переменным: шкалы опросника «Адаптивность» – достоверность ($F(2, 318)=3,27; p=0,039428$), нервно-психическая устойчивость ($F(2, 318)=3,04; p=0,049023$), моральная нормативность ($F(2, 318)=3,96; p=0,020107$) и личностно-адаптационный потенциал ($F(2, 318)=3,44; p=0,033353$); два субтеста методики «Социальный интеллект»: группы экспрессии ($F(2, 318)=4,26; p=0,014995$) и вербальная экспрессия ($F(2, 318)=5,85; p=0,003186$) (Бурко, 2019) [3, с. 9].

Полученные данные показали, что первокурсники демонстрируют более высокую эмоциональную устойчивость, быстрее входят в новый коллектив, легче и свободнее адаптируются к новым условиям деятельности и ситуациям, менее конфликтны по сравнению с третькурсниками, они более ориентирова-

ны на общепринятые нормы, реальнее оценивают свою роль в коллективе, чем третьекурсники и пятикурсники.

Студенты третьего курса по сравнению со студентами первого и пятого курса умеют более правильно понимать речевую экспрессию в конкретных взаимоотношениях в контексте той или иной ситуации. Они обладают более высокой чувствительностью к характеру и специфике человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать речевую экспрессию, смысл и содержание информации в контексте определённой ситуации, конкретных взаимоотношений. Третьекурсники способны находить соответствующий тон общения с собеседниками в различных коммуникативных ситуациях, имеют больший репертуар ролевого поведения (то есть склонны проявлять ролевую пластичность).

В то же время следует отметить, что способность студентов правильно оценивать состояния, чувства, намерения партнёров по их невербальным реакциям, мимике, позам, жестам линейно возрастает от первого к пятому курсу.

Таким образом, проведённое исследование показало наличие ряда динамических тенденций в проявлении компонентов социальной компетентности у студентов в процессе обучения. Полученные данные позволяют утверждать, что образовательный процесс в университете создаёт необходимые условия для формирования значимых особенностей социальной компетентности. В то же время результаты исследования показывают, что существует необходимость системной работы по развитию социальной компетентности у студентов. Перспективными направлениями являются: внесение соответствующих дополнений и изменений в содержание существующих программ, разработка и апробация спецкурсов по выбору, включающих технологии развития социальной компетентности студентов с учётом требований к профессиональным компетенциям в рамках получаемой специальности.

Список литературы

1. Бурко О. П. Организация мониторинга удовлетворенности качеством образовательных услуг в системе «школа – университет – предприятие» / О. П. Бурко, Ю. Д. Данилов, Е. Г. Кудрицкая // Сборник материалов XII Международной научно-методической конференции «Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – университет – предприятие» : Гомель, 14–15 февраля 2019 г. / ГГУ, 2019. С. 159–162.
2. Бакунович М. Ф. Характеристики социального интеллекта студентов технических специальностей на разных этапах образовательного процесса / М. Ф. Бакунович, О. П. Бурко // Адукацыя і выхаванне. 2018. № 9 (321). С. 50–57.
3. Бурко О. П. Исследование характеристик социальной компетентности будущего специалиста в условиях учреждения высшего образования / О. П. Бурко // Сборник научных трудов кафедр социально-гуманитарных наук «Системная трансформация общества: информационные технологии, инновации и традиции» / под общ. ред. В. Н. Варич. Брест : Изд-во БрГТУ, 2019. С. 7–12.

Стили детско-родительских отношений и их значение в развитии личности ребенка

А. А. Виноградова

e-mail: Anna.lork@yandex.ru

МОУ Ивняковская СШ, Ярославский муниципальный район

Аннотация. В данной статье на основе теоретического анализа научных исследований дается характеристика стилей детско-родительских отношений и определяется их роль в развитии подрастающих членов социума. Обосновываются психологические механизмы и закономерности влияния детско-родительских отношений на развитие личности ребенка.

Ключевые слова: семья, семейные отношения, детско-родительские отношения, развитие ребенка.

Все семьи разные, но остается неизменным одно: семья – это основа нашего общества, его главная ячейка, которая сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Для ребенка семья всегда является базовой средой формирования детского физического и психического, эмоционального, а также интеллектуального развития. Семья, как для взрослого человека, так и для ребенка является ключом удовлетворения индивидуальных нужд и достижения психологического благополучия (Берко, 2000). По мнению автора данной статьи, семейные родительские отношения – это, в первую очередь, искренне теплые чувства к родственникам, потому что таких людей связывают общие воспоминания и традиционные устои, чувство поддержки и безоговорочная помощь в любых сложных жизненных ситуациях.

В современной психологической науке выделяют пять групп семей с разными типами внутренних взаимоотношений. Рассмотрим подробнее типы семей по А. Я. Варге и В. В. Столину, которые под родительским отношением понимают систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков (Варга, 1986).

К первому типу можно отнести такую семью, в которой проявляются невероятно тесные, дружественные взаимоотношения между отцом и матерью, между родителями и детьми. Подобная «погода в доме» находит свое отражение в поведении младшего школьника с одноклассниками. Подобный климат благосклонно влияет на всех членов семьи. Взрослые члены семьи прислушиваются к взглядам своего ребенка в темах, которые интересны ребенку на данном этапе развития. Следовательно, ребенок отдает предпочтение позиции отца с матерью при знакомстве с взглядами разных людей. Эти же предпочтения сохраняются в отношении значимых жизненных вопросов. Развитие личности, социализация ребенка в такого рода семье идет в соответствии с нормой. Дети, которые воспитывались в подобной семье, зачастую, развиваются как активные, креативные и коммуникабельные члены общества.

Ко второму типу семей, автор статьи относит такой тип, в котором также, как и в первом присутствует дружелюбная атмосфера, но, несмотря на это,

между родителями и детьми присутствует дистанция. Отец и мать отслеживают развитие ребенка, интересуются его жизнью, а также пытаются оказать влияние на вектор детского развития. В подобных ячейках общества присутствуют конфликты, но важно отметить, что они разрешаются если не сразу, то в течение короткого периода времени. Дети доверяют своему ребенку, а дети свои родителям. В подобном типе внутрисемейных отношений ребенок вырастает вежливым, послушным, но уступчивым с боязнью показать свою креативность.

К третьему типу семей, следует относить такую ячейку общества, в которой взрослые ее члены готовы уделять внимание образованию своих детей, их социализации в обществе. Но, к сожалению, на этом функции родителей заканчиваются. Зачастую, ребята из таких семей имеют все, что необходимо для успешного развития. Ребенок никогда не знает отказа в материальных потребностях, но в тоже время, его родители игнорируют увлечения своего чада, навязывая свои предпочтения. Подобное взаимоотношение мешает социализации личности и нормальному формированию ребенка как социального человека.

К четвертому типу можно отнести семью, в которой совершенно отсутствует доверие, как между самими родителями, так и в позиции «родитель-ребенок». Из-за подобного уклада, в семье присутствует система телесного наказания. С течением времени, конфликт никуда не уходит, только становится более скрытым или же выплескивается наружу – устойчивая враждебность ребенка по отношению к родителям.

К пятому типу относится семья, где преобладает антисоциальная атмосфера. Несомненно, ребенок в такой семье – самый несчастный, ведь грубое поведение, неоправданная жестокость и злость негативно влияют на формирование личности индивида. Зачастую, дети из таких семей становятся преступниками (Выготский, 2017).

Представленные типы взаимодействия родитель-ребенок содержательно соотносятся со стилями родительских отношений, которые выявила И. М. Марковская. Подобные стили могут включать в себя: тревожность за свое дитя, тотальный контроль, эмоциональную дистанцию и полное принятие своего ребенка таким, какой он есть (Марковская, 2010).

В современной психологической науке Л. Б. Шнайдером выделяется и такое понятие, как «роль», которое встает на одну ступень с понятием «стиль», «тип». Наиболее распространенными на сегодняшний момент, являются четыре роли, которые мы рассмотрим ниже.

Первая роль – «козел отпущения». При данной роли, любая проблема у родителей абсолютно всегда будет затрагивать ребенка, который выступает как буфер чувств и впечатлений, порожденных воздействием исключительно инцидентов родителей.

Вторая роль – «любимчик». Подобная роль появляется только у тех детей, родители которых к друг другу не испытывают близких чувств, а недостаток подобного аспекта выливается в гиперзаботу о ребенке.

Третья роль – «примиритель». В подобной роли, ребенок заблаговременно становится участником домашних сложностей. Малышу уже в раннем возрасте приходится принимать роль регулирующего звена между рассорившимися родителями.

Таким образом, подводя итог, можно сказать о том, что семья – это основа любого общества, его самый главный институт, которому отведена важная функция – воспитание подрастающего поколения. Представленные ранее типы, виды и роли детско-родительских взаимоотношений формируются у родителей в зависимости от их психологических особенностей, от сложившейся ситуации в их собственной семье, когда они были детьми. Существенное значение в оптимальном функционировании семьи приобретают родительские компетентности (Метакогнитивные основы конфликтной компетентности, 2012.), которые можно успешно формировать на этапе подготовки к супружеской жизни (Активные методы обучения, 2005). Следовательно, подрастающие члены общества посредством механизмов социализации (убеждение, внушение, идентификация, социальное сравнение, обратная связь и др.) впитывают в себя культуру общения своих родителей, а затем, транслируют ее на свою собственную семью и детей.

Список литературы

1. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / отв. за вып. И. М. Лоханина, М. М. Кашапов, Н. В. Клюева: Яросл. гос. ун-т. Ярославль: ЯрГУ, 2005. 118 с.
2. Берко Д. В. Влияние стилей родительского воспитания на личностные особенности / Д. В. Берко. Дис. Канд. псих. наук. Ставрополь, 2000. 395 с.
3. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. псих. наук / А. Я. Варга. Москва, 1986.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский // под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 2015. 536 с.
5. Марковская И. М. Социометрические методы в психологии: учебное пособие / И. М. Марковская. Челябинск: ЮУрГУ, 2010. 46 с.
6. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова; ЯрГУ. Ярославль, 2012. 428 с.

УДК 159.9

Психологический анализ проявлений отчужденности в подростковом возрасте

С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха

e-mail: svodyakha@yandex.ru

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург

Аннотация. В статье представлены результаты исследования проявления отчужденности в подростковом возрасте. Установлены различия между отчужденной и неотчужденной личностью. Показано, что отчужденная личность в большей степени ощущает себя не такой как другие, не похожей на всех. Общество воспринимается как потенциально опасное, что заставляет враждебно или с подозрением относиться к окружающим людям, провоцировать конфликты или же избегать общения.

Ключевые слова: отчужденность, подростковый возраст.

Проблема отчужденности получила начало еще в античной философии (Аристотель, Платон). Прямо и косвенно феномен отчужденности рассматривали классические философы Г. Гегель, К. Маркс, Л. Фейербах (Гегель, 2007).

Проблеме отчужденности и близких по содержанию понятий посвящали свои работы ведущие отечественные и зарубежные психологи, философы, психотерапевты (К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Ж.-П. Сартр, Э. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, К. Ясперс). Отчуждение рассматривалось как внутриличностный конфликт, берущий начало в раннем детстве, а развитие связывалось с социальными условиями, в которых развивается индивид. Особый интерес представляют работы психологов, рассматривающих сущность и природу феномена отчужденности. Так, феномен отчуждения связывался учеными с общественными отношениями (Полевая, 1998); оценивалось влияние мотивации к деятельности на процесс формирования отчужденности (Burton, 1961); определялись критерии и психологические механизмы отчужденности в учебно-профессиональной деятельности (Seeman, 1959).

Авторы предположили, что отчужденность в подростковом возрасте проявляется через склонность к изолированности, одиночеству, нарушение идентичности, эгоцентризм, аутоагрессивность, непринятие и враждебность по отношению к другим людям.

В исследовании принимали участие 310 учащихся 7-х классов г. Екатеринбург в возрасте от 12 до 15 лет.

Для исследования особенностей проявлений отчужденности подростков и проверки гипотезы использовались следующие методики: «Методика диагностики показателей и форм агрессии» А. Басса и А. Дарки (адаптация А. К. Осницкого), «Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и «Опросник диагностики отчужденности личности» (ОДОЛ) И. С. Гусевой, «Диагностика личностной отчужденности подростков» А. Саркисян.

Для исследования особенностей проявления отчужденности в подростковом возрасте, мы разделили выборку на две группы в зависимости от уровня выраженности отчужденности. При помощи полученных диагностических данных, мы можем определить, какие показатели в большей степени соответствуют высокому, а какие низкому уровню отчужденности.

В выборке с высоким уровнем отчужденности преобладает так же высокий уровень *физической агрессии* (46 %), средний и низкий показатели физической агрессии выражены в равной степени (по 27 %). В выборке с низким уровнем отчужденности высокий показатель физической агрессии наблюдается лишь у 20% учащихся, у остальных в равной доле преобладают низкий и средний показатели физической агрессии (по 40 %).

У респондентов с высоким уровнем отчужденности преобладает средний уровень *вербальной агрессии* (46 %), у 36 % подростков – высокий уровень вербальной агрессии и низкому соответствует 18 %. У подростков с низким уровнем отчужденности так же преобладает средний уровень вербальной агрессии (60%), однако высокий и низкий показатели вербальной агрессии равно разделены по учащимся (по 20 %).

У отчужденных подростков преобладает средний уровень *негативизма* (43 %), у неотчужденных преобладает низкий уровень негативизма (40 %).

Раздражение в высокой степени ощущают 27 % отчужденных подростков, 64 % пребывают в раздраженном состоянии. В группе неотчужденных учащихся так же преобладает средний уровень раздраженности (50 %), однако у большинства других этот уровень низкий (40 %).

Выборке с высоким уровнем отчужденности соответствует высокий уровень *подозрительности* (46 %), выборка с низким уровнем отчужденности показывает низкий показатель подозрительности (70 %).

Большинство отчужденных учащихся (46 %) в высокой степени чувствуют *обиду* по отношению к окружающему миру. Практически все неотчужденные учащиеся (90 %) так же переживают обиду, но в меньшей степени. Высокому уровню отчужденности соответствует высокий уровень *аутоагрессии* (46 %), у группы с низким уровнем отчужденности аутоагрессия выявлена только в средней (60 %) и низкой (40 %) степени.

У группы отчужденных подростков преобладает средний уровень *открытости* к обществу (55 %), у неотчужденных преобладают либо низкий, либо высокий уровень открытости (по 40 %).

По критерию «Уход» отчужденная группа показала только высокий (36 %) и средний (64 %) показатели, а неотчужденная – средний (60 %) и низкий (40 %). Это говорит о том, что в состоянии отчуждения люди склонны уходить от решения проблем, от общества, замыкаться в себе, в отличие от неотчужденных личностей, которые могут находить решение проблемы, возможно совместно с другими людьми.

Все респонденты в состоянии отчужденности в большой (45 %) или средней (55 %) степени чувствуют *озлобленность* по отношению к внешнему миру. Среди неотчужденных подростков озлобленность ощущают 64 % в средней степени и 36 % в низкой или не ощущают совсем.

Полностью *погружены во внутренний мир* 18 % отчужденных подростков, остальные (82 %) погружены во внутренний мир в средней степени. Среди неотчужденных подростков нет сильно погруженных во внутренний мир, средняя погруженность в себя проявилась у 60 % неотчужденных респондентов, низкая – у 40 %.

Все учащиеся с низким уровнем отчужденности находятся в *гармоничных отношениях с внешним миром*. Значительная часть (36 %) отчужденных подростков не находятся в гармонии с внешним миром.

В состоянии отчужденности 36 % респондентов имеют высокий показатель по критерию «Остракизм», ощущают себя изгнанными из общества, у остальных (64 %) остракизм проявляется на среднем уровне. Неотчужденные респонденты в большинстве (70 %) испытывают состояние остракизма в средней степени, остальные (30 %) не чувствуют себя изгнанными обществом. 36 % отчужденных учащихся считают, что общество всегда *отвергает конкретную личность*, у остальных (64 %) показатель «Отвержение конкретной личности» проявляется в средней степени. Среди неотчужденных учащихся данный показатель в высокой степени проявляется лишь у 10 %, в средней – у 60 %, 30 % считают, что общество не склонно отвергать конкретную личность.

Все отчужденные респонденты в той или иной степени переживают состояние *аномии* – отклоняющееся поведение, характеризующееся апатией, разочаро-

ванием, суицидальными настроениями. На высоком уровне аномия проявляется у 36 % подростков с высоким уровнем отчужденности, у остальных (64 %) на среднем уровне. Группа неотчужденных подростков делится на тех, кто периодически переживает состояние аномии и совсем не склонны к данным переживаниям.

У отчужденных подростков больше проявляется *индивидуализация*. Неотчужденные больше склонны к социальной общности, им важнее находиться в коллективе, в группе сверстников, иметь единомышленников. Большая часть (91 %) отчужденных подростков переживают *чувство несходства* с социальным окружением, 9 % отчужденных учащихся так же имеют нарушения идентичности, но в меньшей степени. Неотчужденные подростки делятся на тех, кто не испытывает чувства несходства (50 %) и тех, у кого в средней степени проявляется данное нарушение (50 %). 73 % отчужденных респондентов испытывают склонность к *изолированности*, ощущают себя сильно одинокими. В меньшей степени этому подвержены еще 18 % учащихся. Среди группы с низким уровнем отчужденности сильную склонность к изолированности испытывают 9 %, на среднем уровне – 46 %, 45 % не стремятся к изолированности. 82 % отчужденных подростков показали высокий уровень *непринятия* других людей, у остальных так же присутствует этот показатель на среднем уровне. Среди неотчужденных подростков, напротив, 91 % готовы принимать других людей и лишь 9 % показали средний уровень по критерию «Непринятие людей».

В обеих группах критерий «*Эгоцентризм*» преобладает в средней степени, однако среди отчужденной группы 36 % имеют высокий показатель по данному критерию, а в неотчужденной 20 % имеют низкий показатель эгоцентризма.

Группа респондентов с высоким уровнем отчужденности разделилась на имеющих высокий показатель по шкале «*Враждебность*» (45 %) и на тех, кто имеет средний показатель по данной шкале (55 %). В группе с низким показателем отчужденности большинство (70 %) не испытывают враждебности по отношению к другим людям, остальные (30 %) имеют средний показатель по данному критерию. 36 % подростков с высоким уровнем отчужденности испытывают сильное чувство *одиночества*, еще 46 % периодически чувствуют себя одинокими, 18 % не испытывают чувство одиночества. Среди неотчужденных подростков 70 % иногда испытывают чувство одиночества, остальные 30 % не считают себя одинокими.

Так же измерялся уровень *самоотношения*. 36 % в большой степени испытывают отчуждение по отношению к собственной личности, у 55 % отчуждение от себя проявляется на среднем уровне и лишь у 9 % не выражено отчуждение от себя. Группа неотчужденных подростков в большинстве (80 %) показала средний уровень по критерию «Самоотношение», у остальных не было выявлено признаков аутоагрессии.

Проведенная нами диагностика позволяет с уверенностью говорить о различиях между отчужденной и неотчужденной личностью. Отчужденная личность в большей степени ощущает себя не такой как другие, не похожей на всех. Общество воспринимается как потенциально опасное, что заставляет враждебно или с подозрением относиться к окружающим людям, провоцировать конфликты или же избегать общения. Такая изоляция приводит к тому, что личность, замыкаясь на себе, ощущает себя одинокой.

Список литературы

1. Burton A. On the nature of loneliness // American Journal of Psychoanalysis, 1961, 21(1). Pp. 34–39.
2. Seeman M. On the meaning of alienation // American Sociological Review, 1959, 24, Pp. 783–791.
3. Гегель Г. Феноменология Духа. Философия истории. Москва: Эксмо, 2007. 880 с.
4. Полевая М. В. Отчуждение как характеристика детско-родительских взаимоотношений. Дис. канд. психол. наук. Москва, 1998. 211 с.

УДК 159.9

**Трансформация ухода от конфликта у педагогов
в процессе профессионализации**

А. В. Вторушина

e-mail: buzanya@yandex.ru

Институт развития образования, Ярославль

Аннотация. В статье описываются качественные различия ухода от конфликта у студентов педагогических специальностей и у работающих педагогов. Трансформация ухода от конфликта в процессе профессионализации педагогов рассматривается как один из показателей развития разрешения конфликтов в образовательной среде от конкурентно-ориентированного к совместно ориентированному способу разрешения.

Ключевые слова: конфликтоустойчивость, поведение в конфликте, педагоги.

В ярославской психологической школе большое место занимает психология конфликта. Наиболее широко конфликтологическая тематика представлена на кафедре педагогики и педагогической психологии. Преподаватели, студенты, аспиранты, соискатели кафедры активно изучают ситуативные и надситуативные характеристики конфликтов (Кашапов 2006, 2012, Башкин, 2009, 2012, Пошехонова 2012, 2015), метакогнитивные составляющие конфликта (Кашапов 2012, Башкин 2012, Пошехонова 2012, Серафимович 2012, Смирнов 2012) конфликтную компетентность (Кашапов, 2006, Башкин, 2009).

В данной статье будет описана небольшая часть диссертационного исследования «Структура и содержание конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности» (Бузмакова, 2016), выполненного на кафедре педагогики и педагогической психологии под чутким руководством Ю.В. Пошехоновой и всеобъемлющей поддержкой со стороны заведующего М. М. Кашапова и педагогов кафедры А. А. Смирнова, С. Н. Батраковой, Т. В. Венцовой, Т. В. Огородовой, Н. Г. Живаева, М. В. Башкина, О. А. Бахваловой.

Одним из этапов исследования конфликтоустойчивости личности являлось изучение специфики типов реагирования на конфликт студентов педагогических специальностей и работающих педагогов.

С помощью разработанной нами методики «Репрезентация конфликтной ситуации» (Бузмакова, Пошехонова, 2015) было установлено, что и у студентов

педагогических специальностей и у работающих педагогов выделяются три типа реагирования в конфликте. Эти типы реагирования совпадают с типами реагирования, выделенными М.М. Кашаповым и Т. Г. Киселевой (Кашапов, Киселева, 2012): уход от конфликта, агрессия, конструктивное разрешение конфликта.

Для понимания сути трансформации ухода от конфликта у педагогов в процессе профессионализации необходимо подробнее описать суть методики «Репрезентация конфликтной ситуации».

Методика «Репрезентация конфликтной ситуации» является психосемантической методикой в основе, которой лежит семантический дифференциал и субъективное шкалирование. В методике с помощью пар антонимичных прилагательных и причастий исследуются следующие критерии восприятия ситуации: целостность, автономность, типичность, динамичность, опасность, значимость ситуации. С помощью пар антонимичных глаголов исследуются конфликтоустойчивость, пассивная агрессия и конфликтность поведения. Данные критерии не являются субъектными факторами. Для получения субъектных факторов восприятия ситуации или факторов поведения полученные результаты должны быть обработаны методами математической статистики, а именно с помощью факторного анализа.

Таким образом, для выявления особенностей поведения в конфликте студентов педагогических специальностей и работающих педагогов пары антонимичных глаголов были объединены в факторы. Как было указано выше, и у студентов педагогических специальностей и у работающих педагогов выделяются три фактора поведения в конфликте (три типа реагирования на конфликт): уход, агрессия и конструктивное разрешение конфликта.

В нашем исследовании респондентам было предложено оценить одну горизонтальную и одну вертикальную конфликтную ситуацию. По результатам каждой ситуации был проведен факторный анализ. Остановимся на факторе «уход от конфликта».

У студентов педагогических специальностей фактор «уход от конфликта» в вертикальной конфликтной ситуации занимает 14,00 % от общей доли дисперсии и содержит в себе следующие шкалы: «уносить – приносить» (R -0,91; 24 % шкалы в факторе), «награждать – наказывать» (R 0,78; 18 % шкалы в факторе), «спасать – губить» (R 0,76; 17 % шкалы в факторе), «отдавать – забирать» (R 0,61; 11 % шкалы в факторе).

У работающих педагогов фактор «уход от конфликта» в вертикальной конфликтной ситуации занимает 13,5 % от общей доли дисперсии и содержит в себе следующие шкалы: «торопиться-медлить» (R 0,81; 20 % шкалы в факторе), «награждать-наказывать» (R 0,72; 16 % шкалы в факторе), «отдавать – забирать» (R 0,64; 13 % шкалы в факторе).

У студентов педагогических специальностей фактор «уход от конфликта» в горизонтальной конфликтной ситуации занимает 13,1 % от общей доли дисперсии и содержит в себе следующие шкалы: «сдаваться – бороться» (R -0,94; 28 % шкалы в факторе), «загораться – затухать» (R 0,94; 28 % шкалы в факторе), «вооружаться – разоружаться» (R 0,83; 22 % шкалы в факторе).

У работающих педагогов фактор «уход от конфликта» в горизонтальной конфликтной ситуации занимает 11,8 % от общей доли дисперсии и содержит

в себе следующие шкалы: «успокаиваться - волноваться» (R 0,92; 30 % шкалы в факторе), «разрушать – сохранять» (R 0,79; 22 % шкалы в факторе), «подниматься – падать» (R 0,77; 21 % шкалы в факторе).

Обобщая полученные результаты, можно отметить, качественное содержание ухода от конфликта у педагогов на этапе профессионального обучения и педагогической деятельности различается. На этапе профессионального обучения у педагогов полярными показателями в данной поведенческой реакции является либо уход от конфликта, либо продолжение конфликта. На этапе профессиональной деятельности педагоги выбирают уход от конфликта в том случае, если в конфликтной ситуации присутствуют две каких-либо альтернативы, одной из которых необходимо «пожертвовать», т. е. педагоги не выбирают остаться в конфликте или уйти от конфликта, они выбирают то, от чего им отказаться.

Таким образом, в процессе профессионализации педагогов происходит качественная трансформация ухода от конфликта, которая является одним из показателей перехода от конкурентно-ориентированного к совместно ориентированному способу разрешения конфликтов, возникающих в учебной и педагогической деятельности.

Список литературы

1. Башкин М. В. Структурно-функциональные характеристики конфликтной компетентности студентов // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 1. С. 128–133.
2. Бузмакова А. В. Описание авторской методики «Репрезентация конфликтной ситуации» / А. В. Бузмакова, Ю. В. Пошехонова // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. Ярославль: ЯрГУ, 2015. № 1 (31). С. 85–89.
3. Бузмакова А. В. Структура и содержание конфликтоустойчивости личности на этапах профессионального обучения и педагогической деятельности. Автореферат дис. ... кандидата психологических наук. ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Ярославль, 2016. 22 с.
4. Кашапов М. М. Основы конфликтологии. Ярославль: ЯрГУ, 2006. 116 с.
5. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под ред. М. М. Кашапова; ЯрГУ. Ярославль, 2012. 428 с.

УДК 159.9

Влияние креативности на разрешение межличностных конфликтов

Л. А. Дубровина

e-mail: dubrovalilya@yandex.ru

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль

Аннотация. В статье рассматриваются взаимосвязи креативности и способов разрешения межличностных конфликтов подростков, старшеклассников и студентов. Исследование взаимосвязи типов реагирования на конфликт с креативностью создает возможность рассматривать конфликтное взаимодействие в качестве источника личностного и профессионального роста. Установлено, что превращение конфликта в новую возможность, отношение к нему как источнику позитивных перемен возможно, если субъект способен принимать оригинальные решения.

© Дубровина Л. А., 2020

Ключевые слова: креативность; тип реагирования на конфликт; конфликт; подросток; старшеклассник; студент.

В настоящее время изучение креативности как личностного качества индивида является важной и актуальной темой. С помощью креативности возможно с легкостью находить непривычные решения и развивать нестандартные мысли, ведь оно считается важнейшим качеством современности. Используя свой творческий потенциал и развивая креативность, человек может создать что-либо новое, научиться быстро находить уникальные решения возникающих проблем, искать выходы из сложных ситуаций. Суть креативности в том, что она рассматривается как внутренний ресурс человека, это та его возможность отказываться от обыденных способов мышления, способность показывать оригинальные решения тех проблем, которые ему актуальны. Развитие креативности, в основном, определяется тем, в какой среде развивался человек и насколько хорошо данная среда, способствовала развитию творчества, поддерживала и развивала индивидуальность. Когда в разрешении конфликта возникает креативность, то человек открыт своему внутреннему (близок к своим чувствам) и внешнему миру. Благодаря чему создается предпосылка для творческого осмысления конфликтного взаимодействия и извлечению максимальной выгоды из конфликтной ситуации. Но самое важное, что именно творческий подход к разрешению конфликта является наиболее перспективным для современного общества и мало разработанным направлением в современной конфликтологии.

Цель работы – исследование влияние креативности на разрешение межличностных конфликтов.

Задачи исследования:

1. Установить ведущие типы реагирования на конфликт, характерные для подростков, старшеклассников, студентов.
2. Выявить у подростков, старшеклассников, студентов уровень их креативности.

Методики: «Диагностика ведущего типа реагирования» (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева); Опросник способностей творческой личности (О. А. Шляпникова, М. М. Кашапов).

В исследовании участвовало 150 человек, из которых: 50 человек – подростки (8–9 класс); 50 человек – старшеклассники (10–11 класс). Обе выборки состояли из учеников СОШ № 14 г. Ярославля. 50 человек – студенты второго и третьего курса факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова.

Результаты исследования и их обсуждение.

Более выраженным типом реагирования на конфликт у старшеклассников и студентов является «Решение». Это объясняется тем, что старшеклассники и студенты, в отличие от подростков обладают рациональностью, они ориентируются на то, чтобы спокойно разрешить проблемную ситуацию. Если говорить о подростках, они острее чувствуют недостаточность опыта, власти и шансов, чтобы победить в конфликтной ситуации. Они осознают, что правда не на их стороне, но, тем не менее, они выбирают тип реагирования «Решение», потому что они хотя и стремятся выслушивать друг друга и излагать суть своих интересов, просто для этого у них не хватает опыта, уверенности. Также можно

заметить, что у подростков выражен такой тип реагирования на конфликт как «Агрессия». У подростков агрессивность является одной из типичных форм поведения подростка в конфликте. Агрессия выступает как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе (Золотова, 2015). Агрессивное, враждебное поведение порождает негативные эмоции: гнев, страх, месть, враждебность и выражается в драках, побоях, оскорблениях, телесных повреждениях (Зотова, 2013). «Уход» чуть в большей мере выражен у студентов, что свидетельствует о стремлении человека избежать конфликта. Такая форма поведения используется если проблема не представляется существенной и не заслуживает значительных затрат времени и сил. Имеется возможность достичь цели неконфликтным путем, стороны избегают осложнений в отношениях по различным причинам, необходимо выиграть время для получения лучшего результата. «Уход» более приемлем для студента, так как человек разумно оценивает ситуацию и понимает, что наиболее верный результат в межличностном конфликте – это уход от участия в нем.

Самые высокие показатели креативности установлены у старшеклассников. Старший школьный возраст является сензитивным периодом развития креативности и в ходе специально организованного процесса развития креативности возможно сформировать у старшеклассников творческие способности (Активные методы обучения, 2005). Креативность имеет огромное значение для познавательного и личностного развития старшеклассников. Высокий уровень проявления активности человека способствует выходу за пределы требований заданной ситуации и реализации надситуативного мышления (Кашапов, 2000; 2017). Чуть менее креативность выражена у студентов, это говорит о том, что у студентов, в основном, оказываются развиты только те компоненты творческого процесса, которые характеризуются неадаптивной активностью, т. е. не способствуют успешности приспособления к условиям социальной среды, а, наоборот, приводят к погружению и уходу в себя. У подростков креативность выражена в меньшей мере, потому что в подростковом возрасте личность сталкивается со множеством новых противоречивых ситуаций. Неоднозначность представлений о себе и окружении, недостаточно адекватные суждения о происходящем побуждают подростков искать новые пути в понимании и принятии мира, своего места в нем. Все это стимулирует и активизирует их творческий потенциал. У них еще только развивается потенциал креативности. Поэтому следует развивать умение творчески мыслить, импровизировать, проявлять инициативу и стремление к достижению наилучших результатов. Старшеклассники и студенты стараются и умеют владеть творческим мышлением. Данное преимущество проявляется на экзаменах, занятиях, когда они более творчески подходят к решению некоторых задач. В конфликтной ситуации роль креативности к разрешению конфликта заключается в умении видеть ситуацию с разных сторон, постоянной открытости новому, гибкости мышления, способности свободно переносить опыт и знания в новые ситуации. Творческий подход к разрешению конфликта означает превращение конфликта в новую возможность.

Таким образом, становление творческих способностей обучаемых нуждается в сопровождении как на довузовском так и вузовском этапах развития субъекта (Кашапов, 2008). Значительную роль в сопровождении играет

преподаватель, прежде всего, особенности его педагогического мышления (Кашапов, Пошехонова, 2017; Кашапов, Серафимович, 2020) и конфликтной компетентности (Метакогнитивные основы конфликтной компетентности, 2012).

Выводы:

Установлены ведущие типы реагирования на конфликт. У всех групп выборки доминирующий тип реагирования – «Решение». Более выражена данная тенденция у старшеклассников и студентов. Данный факт объясняется тем, что они ориентируются на рациональное разрешение возникающих проблем. Такие люди в ситуации конфликта могут сами разрешить проблемную ситуацию. Менее выражено это у подростков, что связано с возрастными характеристиками подростков. Они остро чувствуют напряженность конфликтного взаимодействия и осознают, что у них недостаточно опыта, власти и шансов, чтобы победить в конфликтной ситуации.

Уровень креативности у старшеклассников выше, чем у подростков и студентов. Старший школьный возраст является сензитивным периодом развития креативности. Старшеклассники подходят более творчески к разрешению конфликтной ситуации.

Список литературы

1. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / отв. за вып. И. М. Лоханина, М. М. Кашапов, Н. В. Ключева: Ярослав. гос. ун-т. Ярославль: ЯрГУ, 2005. 118 с.
2. Золотова Т. В. Формирование способности к конструктивному разрешению конфликтов у подростков. Санкт-Петербург: Сфера, 2015. 156 с.
3. Зотова Л. Э. Психологические факторы агрессивного поведения старшеклассников. Москва: Владос, 2013. 259 с.
4. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореф. дисс. доктора психологических наук. Москва, 2000. 48 с.
5. Кашапов М. М. Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации // Психология и школа, 2008. № 1. С. 64–70.
6. Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении // Психологический журнал, 2017. Т. 38, № 3. С. 57–65.
7. Кашапов М. М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 3–9.
8. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал, 2020. Т. 41. № 3. С. 43–52.
9. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под ред. М. М. Кашапова; ЯрГУ. Ярославль, 2012. 428 с.

Организация и курирование студенческой психологической службы как направление работы педагога-психолога колледжа

Т. Н. Дубровченко

e-mail: dubrovnt@yandex.ru

Рыбинский профессионально-педагогический колледж, Рыбинск

Аннотация. В статье описывается опыт работы по организации и курированию студенческой психологической службы в колледже, ее цели и задачи. Приведены примеры отдельных мероприятий. Обозначены общие компетенции, развитию которых может способствовать участие студентов в работе службы.

Ключевые слова: студенческая психологическая служба, общие компетенции.

Внедрение ФГОС в профессиональных образовательных учреждениях показало необходимость реализации компетентного подхода и стало основой изменения результата подготовки специалиста. Новые образовательные результаты – это сформированные у выпускников общие и профессиональные компетенции, предусмотренные ФГОС, в соответствии со специальностью (профессией). На формирование результатов направлена деятельность всех структурных подразделений колледжа, в том числе и педагога-психолога. В Рыбинском профессионально-педагогическом колледже разработана и реализуется модель психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов.

Одна из главных задач сопровождения профессионального становления – не только оказывать своевременную помощь и поддержку личности, но и научить ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни (Зеер, 2006). Разработанная в колледже модель психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов требует развития в соответствии с новыми задачами.

Одной из таких новых форм стало создание в колледже студенческой психологической службы (в дальнейшем СПС). Служба работает в колледже с 2015 года, т. е. пять лет. Нами разработано положение о студенческой психологической службе. СПС является структурным подразделением системы студенческого самоуправления. Планировалось, что состав службы входят обучающиеся от каждой группы (выбираются группой или включаются в работу самостоятельно), однако представители некоторых групп не включились в работу, а в некоторых работают по несколько человек. Педагог-психолог координирует деятельность СПС.

Целями СПС являются: участие в создании благоприятного социально-психологического климата в учебной группе; участие в формировании у обучающихся способности к самопознанию, саморегуляции, саморазвитию.

Основные направления деятельности СПС: психологическое просвещение обучающихся, психологическая профилактика (поддержка) обучающихся, психологическая диагностика обучающихся; участие в организации и проведении

психологической помощи и поддержки обучающимся в рамках тренинговых занятий, классных часов психолога, деловых игр психологической тематики, подготовка и размещение информации о работе.

За это время предложены и апробированы многие формы работы, приняли участие в организации и проведении различных мероприятий, в основном, реализуя их в учебных группах (участие в проведении диагностики, обработке результатов, рассказ о результатах в своей группе, проведение классных часов психологической тематики, подготовка информации для стендов).

Наиболее заинтересованы студенты в работе профилактической и развивающей. Диагностическая работа востребована меньше, и в основном служит этапом развивающей работы (участие в диагностике по адаптации первокурсников, опросы при подготовке к мероприятиям и определении их эффективности).

Одним из традиционных общеколледжных мероприятий стала подготовка и проведение Недели психологии, которая проводится в ноябре, в ней принимают участие студенты, педагоги и сотрудники и педагогического, и индустриального отделений. Цель: расширение жизненного пространства обучающихся за счет внесения в их жизнь дополнительных смыслов, эмоционального опыта, новых чувств по отношению к учебному заведению, друг другу; содействие адаптации студентов нового набора; получение учебно-профессионального опыта проведения внеурочных мероприятий, который студенты могут использовать в ходе практики; популяризация идеи создания СПС в колледже.

Студенты продумывают идею и информационное сопровождение программы. Накануне мероприятия в трех корпусах колледжа вывешиваются газеты с объявлением, программой на следующий день, девизом дня, цитатами. Общая программа достаточно насыщена. Каждый день в течение недели проходят мероприятия, которые проводят студенты и преподаватели: игры, опросы («Твоё настроение», «Психология в жизни педагога», «Психология в моей жизни» и т. п.), часы психолога на 1 курсе («Ребята, давайте жить дружно!», «Моя профессия»), творческие работы («Эмоции в жизни студента», «Мир вокруг нас глазами второкурсника»), конкурсы («Герб группы», «Цитаты», «Все цвета, кроме черного»). Программа мероприятий, игры, опросы меняются из года в год, студенты предлагают новые идеи, самостоятельно воплощают их.

Следующее направление работы – участие студентов СПС в подготовке и проведении классных часов психологической тематики (на первом курсе – это в основном, классные часы, способствующие адаптации, далее – посвященные развитию профессионального самосознания или проблеме в группе).

Еще одно направление работы – студенческий кинотеатр. Были разработаны 2 темы для проведения: «Образ педагога в российских и зарубежных фильмах» и «Использование современных мультфильмов в работе с детьми дошкольного возраста». Предварительно проводился опрос студентов, фильмы подбирались на основе обработанных результатов, специальности, получаемой студентами, их запросами, особенностями группы.

Мероприятие, которое проводится традиционно в апреле – Белый конверт. Цель – контроль адаптации первокурсников. В его подготовке и проведении участвуют студенты 2–3 курсов, которые разрабатывают вопросы для первокурсников,

раздают конверты по группам, фиксируют соблюдение правил (корректность сбора необходимой информации, время сдачи конверта организаторам). Вопросы составляются по разделам, которые также определяют сами студенты («Мой колледж», «Педагоги колледжа», «Расписание», «Как пройти в библиотеку?» и др.). Задача каждой группы – грамотно и правильно ответить на вопросы, самостоятельно или используя любые виды помощи (обращение к педагогам, сотрудникам, другим студентам, сайт колледжа). Обычно мероприятие вызывает интерес как у тех, кто составляет вопросы для первокурсников о колледже, так и у самих первокурсников.

Одним из способов дополнительной мотивации служит начисление баллов группе за участие и победы в различных конкурсах и мероприятиях. Баллы оглашаются на заседании студенческого совета, зачисляются в общий рейтинг группы, информация фиксируется на стендах.

Проведение подобных мероприятий способствует формированию и развитию общих компетенций студентов, таких как ОК1 (понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес, ОК 2 (организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество, ОК 6 (работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами) и др.

За это время возникали и проблемы, в основном, организационного характера, не все группы включаются в работу студенческой психологической службы.

Таким образом, обновление содержания образования в соответствии с новым образовательным Стандартом, требует освоения новых форм работы. Педагог-психолог колледжа активно и целенаправленно работает в этом направлении.

Список литературы

1. Определение содержания деятельности службы практической психологии (педагога-психолога) общеобразовательного учреждения Ярославской области: методические рекомендации / под ред. И. В. Кузнецовой. Ярославль, 2009.

2. Психология профессий: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Академический проект : Фонд «Мир», 2006. 336 с.

УДК 159.9

Психологическая культура как условие сохранности эмоционального благополучия личности в период кризисных ситуаций

Т. Е. Егорова, Г. В. Сорокоумова

e-mail: galsors@mail.ru

Нижегородский государственный лингвистический университет

им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород

Аннотация. В статье рассматривается проблема сохранности эмоционального благополучия человека через призму психологической культуры, предлагаются подходы к определению психологической культуры, рассматривается структура психологической культуры и пути её развития.

© Егорова Т. Е., Сорокоумова Г. В., 2020

Ключевые слова: психологическая культура, эмоциональное благополучие, личность, периоды кризисных ситуаций.

Сохранность эмоционального благополучия человека современного общества сегодня, из ряда положенных социальных проблем, превращается в важнейшую проблему государственного уровня и значения. В связи с этим, перед психологической наукой встает задача поиска подходов к разрешению противоречий, возникших между насущной потребностью государства в сохранности здоровья своих граждан, с одной стороны, и готовностью социальными институтами мобильно и психологически грамотно решать поставленные государством задачи, с другой.

Социально-экономический кризис, вызванный пандемией и неожиданно охвативший мировое сообщество, затронул не только сферы социальных отношений, но и психологическую сферу человека. Прямыми спутниками ситуации неопределенности всегда становится потеря человеком своей эмоционального благополучия, стабильности, чувства безопасности, что чаще выступает далеко не мобилизующим фактором в процессах совладания человека с самим собой, а разрушающим. Именно поэтому, в последние десятилетия отечественные психологи стали обращаться к такому сложному психологическому образованию личности, как психологическая культура (ПК).

Задача повышения ПК человека современного общества звучит уже не одно десятилетие и до сих пор не утрачивает своей актуальности в пространстве научного поиска. (Дубровина, 2013; Егорова, 2006)

Многочисленные исследования показывают, что повышение ПК дает человеку тот ресурс, который становится особенно востребованным личностью в период переживания им кризисных ситуаций.

Психологическая культура человека рассматривалась в разных подходах и в разных направлениях науки, что оказало влияние на определение её сущностных характеристик, а в итоге и на выбор способов её формирования. Чаще всего ПК определяется как сложноорганизованное интегративное личностное образование как составляющая часть общей культуры человека (Л. С. Комгорова, Н. Т. Селезнева, В. В. Семикин и мн. др.). Во многих исследованиях прослеживается тенденция определять психологическую культуру человека как культурное основание развития личности.

В настоящее время ведется активный поиск методов, технологий, способов формирования и повышения ПК человека. Выявляются оптимальные условия и эффективные формы деятельности людей, объединенных психологическим содержанием. Менее всего изучены те, которые выходят за рамки деятельности образовательных учреждений. Так, например, к таким формам можно отнести волонтерство или добровольческую деятельность.

Основная цель волонтерской деятельности – безвозмездное выполнение социально-значимой деятельности и оказание помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Результаты нашего исследования психологических особенностей людей, участвующих в волонтерской деятельности, показали у волонтеров более высокий уровень альтруизма, дружелюбия – стремле-

ния к установлению дружеских отношений и сотрудничеству с окружающими; большую ориентированность на труд, а не на получение материальных благ и вознаграждение; большую свободу в выборе профессии, интересов; более полную осмысленность жизни. Волонтеры воспринимают жизнь более интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом, чем не волонтеры (Сорокоумова, 2018а). Есть все основания считать, что волонтерство создает те ситуации развития, которые требуют от них психологически культурных способностей деятельности и поведения.

К другой форме работы с людьми можно отнести социально-психологические тренинги, направленные на выработку различных умений и навыков. Ключевыми задачами психологических тренингов являются: осмысление участниками собственных возможностей и ограничений при взаимодействии с партнером; освоение умений и навыков, необходимых для общения с партнером; интериоризация коммуникативных умений и навыков – «присвоение» их участниками тренинга, адаптация к собственным возможностям и индивидуально-психологическим особенностям; генерализация профессиональным коммуникативным навыков – перенос интериоризированных навыков за пределы тренинговой группы, активное и осознанное их использование; развитие способности выбирать умения и навыки, релевантные ситуации и индивидуально-психологическим особенностям партнера (Сорокоумова, 2018б). В процессе решения этих задач, есть все возможности повышения ПК человека, позволяющей повысить стрессоустойчивость и совладать со своими эмоциональными состояниями.

Также к определенным способам формирования психологической культуры человека можно отнести экспрессивную терапию. Это комплекс разнообразных форм творческого (художественного) самовыражения с применением движения, рисования, живописи, скульптуры, музыки, письма, вокализации, импровизации. Это те условия, которые стимулируют человека к процессу поисков психологически культурных способов, обеспечивающих ему внутренние условия саморазвития, в том числе и развития своей психологической культуры. При общих методологических основаниях (искусство, творческая деятельность, художественная экспрессия) различаются акценты в содержании, методах, формах работы. Среди наиболее значимых, применительно саморегуляции эмоциональных состояний человека, можно назвать арт-терапию, двигательнотанцевальную терапию, музыкальную терапию и нейроакустику или звукотерапию.

К способам формирования психологической культуры человека можно отнести клубные формы работы. В них могут быть реализованы адаптированные психологические программы, направленные на повышение психологической культуры личности, начиная с дошкольных учреждений, закладывающих культуру взаимоотношений и ценностные ориентиры по отношению к себе, к другим людям и окружающему миру и многое другое (Куликова, 2014).

Однако, все эти формы не всегда становятся действенными и достигают своей цели. Причин много, но в числе их мы видим и методологические причины, ту логику, которая чаще всего ложится в основу определения данного феномена и условий его формирования. Наша многолетняя практика убедила в необходимости становления субъекта саморазвития, субъекта своей активно-

сти по становлению нового качества. А это уже другая логика и другие методологические основания определения технологических предписаний.

Применение экопсихологического подхода (Панов, 2014), основанного на методологических принципах к развитию психики, выдвинутых А. И. Миракяном (1999), позволило по-новому взглянуть на процесс присвоения человеком ПК. В своем исследовании, взяв этот подход за методологический принцип, мы определили психологическую культуру как совокупность культурно-исторических способов человеческой деятельности по восприятию и произвольной регуляции (целенаправленному изменению) индивидом осуществляемых и переживаемых им психических процессов, эмоциональных состояний и состояний сознания, включая поведенческие акты (Егорова, 2006). Психологическая культура стала представляться нам таким сложно организованным комплексом интер- и интрапсихических действий, который в процессе деятельности человека позволяет ему создавать оптимальные внутренние условия для своего развития и самоизменения. В таком случае, можно сказать, что ПК определяет психическую деятельность человека по выращиванию в себе субъекта своей активности, способного действовать, согласуя свою активность с природными, социальными, духовно-нравственными (ценностно-смысловыми) основаниями взаимодействия с окружающим миром и самим собой, обеспечивая надежность, защищенность, устойчивость функционирования своей психосоматической системы в обычных и сложных жизненных ситуациях. Структура ПК нам представляется в виде системного единства когнитивного, эмоционально-оценочного, процессуально-деятельностного (технологического) и ценностно-смыслового компонентов, где последний является системообразующим. Это значит, что человек, обретая психологические знания, должен понимать их смысл и ценность для своей жизнедеятельности, на уровне выражения: «без этих знаний становится опасно жить»; владеть способами их претворения в жизнь, воздействуя на себя, «гуманно» и «экологично» взаимодействовать с окружающим миром на уровне культурных норм и духовных ценностей. Такой подход указывает специалистам на возможности расширения содержательного и технологического обеспечения процесса приобщения человека к психологической культуре, на этапность её становления, как обретения «новой формы бытия» (Панов, 2014; Егорова, 2006). Тогда субъект вынужденно проживает процесс (этапность) присвоения психологически культурных образцов поведения и способов саморегуляции. В качестве показателя проявления ПК в период кризисных ситуаций может выступать эмоциональная стабильность, эмоциональное благополучие личности, ценностное отношение к другим, себе, и окружающему миру.

Список литературы

1. Дубровина И. В. Психологическая культура личности как феномен / Режим доступа: http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2013-05%201/Dubrovina.pdf (дата обращения 18.03.2020).
2. Егорова Т. Е. Психологическая культура: теоретический анализ и практика становления: монография. Нижний Новгород: Издательство Волго-Вятской академии государственной службы. 2006. 286 с.

3. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры учащихся в условиях образования: монография. Барнаул: АлтГПА, 2013. 238 с.

4. Куликова К. А. Исследование влияния психолого-педагогических условий клубной работы на компоненты психологической культуры студентов вуза и её становление // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. № 11 (141). Санкт-Петербург. 2016. С. 284–288.

5. Миракян А. И. Контуры трансцендентальной психологии (книга 1). Москва: Институт психологии РАН, 1999.

6. Панов В. И. Экопсихология: парадигмальный поиск. Москва; Санкт-Петербург: Психологический институт РАО; Нестер-История, 2014.

7. Сорокоумова Г. В. Некоторые психологические особенности людей, принимающих участие в волонтерской деятельности // Сб. VIII Международной научно-практической конференции «Научное и образовательное пространство: перспективы развития». Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018а. С. 119–122. doi: 10.21661/r-470656.

8. Сорокоумова Г. В. Психологический тренинг как эффективный метод развития навыков, необходимых в XXI веке // Развитие науки и образования: коллективная монография. Чебоксары: ИД «Среда», 2018б. С. 115–122.

УДК 159.9

Неосознаваемый компонент саморегуляции учебной деятельности

Е. Б. Елизарова

e-mail: liza.elizarova2011@yandex.ru

Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Владимир

Аннотация. В статье рассматривается роль неосознаваемых процессов в саморегуляции учебной деятельности на ее объективно-психологическом (поведенческом) и личностном уровнях. На личностном уровне элементы неосознаваемого компонента саморегуляции учебной деятельности могут быть представлены неосознаваемыми эмоциями, мотивами, установками, защитными механизмами личности и копинг-стратегиями; на поведенческом – проявлениями академической прокрастинации и автоматизмами.

Ключевые слова: автоматизмы, неосознаваемые процессы, прокрастинация, психологическая защита, саморегуляция, установки, учебная деятельность.

Саморегуляция учебной деятельности и её структура относятся к одним из основных объектов психологических исследований. Саморегуляция представляет собой основу для успешной учебной деятельности и проявляется в самоорганизации личности, её самообучении и самовоспитании, а также способствует эффективному функционированию учащихся в учебном процессе. Саморегуляция, по мнению А. В. Зобкова, включает в себя «внутренний произвольный процесс самодиагностики внутренних и внешних условий, целеполагание и оценку вероятности достижения цели, самостоятельность и инициативность в планирующей и исполнительской фазах деятельности, целеосуществление, самоконтроль и самооценку хода выполнения деятельности, оценку достигнутого результата, целеутверждение, самокоррекцию» (Зобков, 2010). Кроме процессов, перечисленных

© Елизарова Е. Б., 2020

выше и реализуемых на сознательном уровне, в структуре саморегуляции учебной деятельности наблюдаются неосознаваемые процессы. Они проявляются в разнообразных эмоциях, мотивах, сомнениях, которые оказывают влияние на процессы целеполагания, самооценивания результатов и осуществляемых учебных действий, на выбор той или иной стратегии поведения в ситуации необходимого самоконтроля.

Действие неосознаваемого компонента саморегуляции учебной деятельности осуществляется на двух уровнях – субъективном и объективном. Субъективно-психологический или личностный уровень включает в себя неосознаваемые эмоции и мотивы, установки личности, защитные механизмы и копинг-стратегии. Этот уровень характеризуется, прежде всего, зависимостью от имеющегося у личности прошлого опыта, вытесненного в область бессознательного.

Мотивационно-потребностная сфера личности является неким «двигателем» деятельности человека. Неосознаваемые мотивы побуждают действовать личность определённым образом и задают результативность её деятельности. Они проявляются через эмоции и установки. «Если с точки зрения мотива деятельность проходит успешно, возникают положительные эмоции, если не успешно – отрицательные» (Бидова, 2016). При этом эмоции могут сами выступать как мотивы, например, чувство обиды, зависти, вины обуславливают выбор цели, действий и др. Установки личности, в свою очередь, выражаются в неосознаваемой готовности к той или иной деятельности, с помощью которой человек может удовлетворить свои потребности. Установки определяют направленность проявлений психики, поведение субъекта и содержание сознания. В учебной деятельности они обуславливают выбор задания, цели, обязательства перед преподавателями, а также постоянную саморефлексию и самоконтроль поведения в общении и др.

Действие защитных механизмов личности и копинг-стратегий, как правило, активизируется при стрессе и оказывает положительное или отрицательное влияние на саморегуляцию учебной деятельности. К стрессовым ситуациям можно отнести любой зачёт или экзамен, выступление перед аудиторией, необходимость срочного выполнения задания и его представления преподавателю, опросную ситуацию в форме контрольной работы или устного ответа и т. д. Позитивную роль в повышении успешности саморегуляции играют рационализация, принятие ответственности, положительная переоценка. К дезорганизации учащегося могут привести отрицание, избегание, конфронтативный копинг.

Объективно-психологический или поведенческий уровень неосознаваемого компонента саморегуляции учебной деятельности отражается в автоматизмах и проявлениях прокрастинации. Автоматизмы как действия и акты, совершаемые без участия сознания, сопровождают саморегуляцию в двух видах: первичные и вторичные. К первичным автоматизмам относятся мигание, мимика и пантомимика, сосательные движения, схватывание предметов, тоническое напряжение и др. Вторичные автоматизмы могут выражаться в дыхательной технике, в неосознаваемом контроле над эмоциями и мыслями и т. д. Становление дыхательного упражнения в качестве автоматизма можно наблюдать при долгом и эффективном его использовании в ситуациях необходимости высокой концентрации внимания на том или ином учебном действии.

Следующий элемент поведенческого уровня неосознаваемого компонента саморегуляции – это проявления прокрастинации, которая выражается в осознан-

ном откладывании реализации запланированной деятельности (Ивутина, Шуракова, 2013). Характерно, что прокрастинаторы осознают возможные негативные последствия своих действий, но не осознают их причины и мотивы. По мнению некоторых исследователей (Н. Г. Гаранян, Т. Л. Крюкова, Я. В. Колпаков), в основе прокрастинации лежат защитные механизмы личности и копинг-стратегии. В этом смысле прокрастинация связывает поведенческий уровень саморегуляции с личностными выступает одним из объективных проявлений того, что в деятельность вмещаются неосознаваемые механизмы, приводящие к нарушениям саморегуляции (Steel, 2007).

В учебной деятельности прокрастинация носит академический характер и выражается в откладывании реализации учебных задач, а также может свидетельствовать о несформированности учебных навыков, неорганизованности, забывчивости, общей поведенческой ригидности учащихся (Ивутина, Шуракова, 2013). Академическая прокрастинация проявляется в постоянном откладывании исполнения поручений преподавателей, выполнения учебных задач, подготовки к зачётам и экзаменам на последний день и др. Такая стратегия поведения ведёт к повышению уровня тревожности учащихся, к их самообвинению и снижению самооценки, что в свою очередь становится основой для низкого уровня продуктивности учебной деятельности.

Таким образом, в саморегуляции учебной деятельности наряду с её осознаваемыми механизмами находят свое проявление и неосознаваемые процессы. Прокрастинацию как показатель нарушения саморегуляции, обусловленный неосознаваемыми компонентами, автоматизмы, эмоции, защитные механизмы и копинг-стратегии необходимо рассматривать как составляющие саморегуляции учебной деятельности в качестве её неосознаваемого компонента.

Список литературы

1. Бидова Б. Б. Познавательная активность студентов как психолого-педагогическая проблема // Образование и воспитание. 2016. № 2. С. 64–66.
2. Зобков А. В. Саморегуляционные особенности студента субъекта учебной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2010. № 2. С. 250–254.
3. Ивутина Е. П., Шуракова Е. С. Академическая прокрастинация как проявление защитно-совладающего поведения у студентов // Вестник ВятГУ. 2013. № 4. С. 146–151.
4. Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulation failure // Psychological bulletin. 2007. Т. 133, № 1. Pp. 65–94.

УДК 159.9

Специфика работы классного руководителя в колледже

А. Ю. Елунина

e-mail: elun98@mail.ru

Омский государственный педагогический университет, Омск

Аннотация. В данной статье рассматривается деятельность классного руководителя в контексте программы профессионального воспитания и социализации

© Елунина А. Ю., 2020

обучающихся, реализуемой в колледже. В статье раскрываются особенности работы классного руководителя, трудности ее эффективного осуществления.

Ключевые слова: колледж, профессиональное воспитание, классный руководитель, студенты.

Воспитание в колледже, как правило, осуществляется на основе комплексной программы профессионального воспитания и социализации обучающихся. Целью программы становится развитие у студентов не только профессионально-важных, но и общих компетенций, в соответствии с ФГОС СПО и ТОП-50.

В реализации воспитательной программы задействованы такие специалисты как: заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог, педагог-психолог, педагог-организатор и педагоги дополнительного образования. Кроме этого, непосредственное взаимодействие со студенческими группами осуществляют классные руководители или кураторы.

В колледже, за студенческой группой на период обучения, закрепляется классный руководитель, который выбирается из числа преподавателей, реже, при большом количестве групп 1-го курса, выбирают других педагогических работников или сотрудников образовательного учреждения. Закрепление преподавателя за группой прежде всего вызвано особенностью контингента обучающихся – студенты 1-го курса чаще всего несовершеннолетние.

Классный руководитель осуществляет помощь в адаптации в первый период обучения, а также в освоении образовательных дисциплин и формировании студенческого коллектива. Вся работа классного руководителя строится на основе плана воспитательной работы с группой учебный на год.

Работа классного руководителя в колледже определяется рядом особенностей свойственных обучающимся:

- не равная школьная подготовка у студентов группы;
- наличие разных мотивов обучения;
- специфика самой студенческой группы за счет контингента обучающихся и/или осваиваемой специальности или профессии;
- наличие иностранных, иногородних студентов, проживающих отдельно от родителей, в общежитиях или съемных квартирах;
- смена интересов у обучающихся; возникновение аддиктивного, противоправного поведения среди студентов (Роль классного руководителя, 2020).

Для того чтобы профессиональное обучение и воспитание в группе было успешными классному руководителю необходимо:

- создать благоприятные условия для развития личности обучающихся;
- содействовать в формировании студенческого коллектива;
- вести необходимую документацию, в которой будут отражены основные сведения о группе;
- оказать помощь в профессиональном становлении обучающихся;
- осуществлять психолого-педагогическую профилактику;
- осуществлять взаимодействие с сотрудниками учебного заведения, которые работают с группой, а также с родителями (законными представителями) обучающихся (Функции классного руководителя, 2020).

В реализации вышеперечисленных пунктов, зачастую возникают следующие трудности:

- большой объем работы вызывает нехватку времени для работы с группой;
- нежелание выполнять поручения заведующего отделением или заместителя по воспитательной работе относительно обязанностей классного руководителя;
- преобладание попустительского стиля воспитания у классного руководителя;
- отсутствие взаимодействия с родителями студентов;
- нежелание осваивать новые умения и навыки, которые бы повышали эффективность взаимодействия со студенческой группой.

Освоение студентами программы подготовки, а также формирование у них профессионально-важных и общих компетенций во многом зависит от работы классного руководителя. Успешную деятельность классного руководителя определяет четкое осмысление и определение основных направлений работы, оптимальный выбор форм и методов воспитания, заинтересованность в формировании студенческого коллектива.

Список литературы

1. Роль классного руководителя в колледже [Электронный ресурс]. Код доступа: <https://infourok.ru/user/hlopisheva-elena-pavlovna/blog/klasniy-rukovoditel-nuzhen-li-v-kolledzhe-ili-net-152970.html>. (дата обращения: 30.08.2020).

2. Функции классного руководителя в колледже [Электронный ресурс]. Код доступа: <https://ped-kopilka.ru/klasnomu-rukovoditelju/funkci-klasnogo-rukovoditelja-v-kolledzhe.html>. (дата обращения: 30.08.2020).

УДК 159.9

Стиль педагогического общения как детерминанта эффективного взаимодействия учителя и родителей младших школьников

Е. Г. Изотова

e-mail: Vetas_143@mail.ru

*Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,
Ярославль*

Аннотация. Статья посвящена исследованию влияния стиля педагогического общения на эффективность взаимодействия учителя и родителей младших школьников. Рассматриваются стили педагогического общения, формы взаимодействия между учителем и родителями. Также в данной статье представлено, влияет ли стиль педагогического общения на эффективность и тесноту взаимодействия учителя и родителей младших школьников.

Ключевые слова: стиль педагогического общения, учитель, младшие школьники, взаимодействие.

Актуальность данной работы определяется, с одной стороны, всё большим влиянием стиля педагогического общения на учебный процесс, а с другой стороны, усиленным вниманием к эффективности взаимодействия учителя и родителей.

© Изотова Е. Г., 2020

Взаимодействие учителя с родителями младших школьников является ключевым моментом в построении воспитательной работы в начальной школе. Как показывает анализ источников по изучаемой проблеме, главной цели в педагогическом общении с родителями – доверия – классный руководитель может достичь с помощью определенных педагогических приемов (Карабанова, 2005).

Процесс взаимодействия семьи и школы априори должен быть направлен на активное включение родителей в учебно-воспитательный процесс, во внеурочную досуговую деятельность, сотрудничество с детьми и педагогами. Взаимодействие семьи и учителя играет немаловажную роль в жизни школьника, несет в себе важную задачу: возвращать в родителях основы воспитания детей в семье в наше время, обеспечивать поддержку семьи в воспитательном и учебном процессе (Сластенин, 2004).

Содержание взаимодействия учителя и родителей тесно связано с формой взаимодействия. Формы взаимодействия классного руководителя с родителями – это способы организации их совместной деятельности и общения. В педагогической науке выделяют коллективные формы, которые включают: родительские собрания, родительский комитет, организация праздников. К групповым формам взаимодействия относят: родительские университеты и конференции. Индивидуальные формы взаимодействия осуществляются через консультации и беседы (Капралова, 1980). От удачного выбора формы взаимодействия порой зависит и сама эффективность этого взаимодействия.

Анализ научной литературы о природе стиля педагогического общения показал, что существует довольно большое разнообразие представлений на этот счет. Рядом авторов усматривается родство педагогического стиля общения с индивидуальным стилем деятельности. Весьма показательна в этом смысле точка зрения И. А. Зимней, которая считает, что стиль педагогического общения – есть компонент стиля педагогической деятельности, включающего, помимо этого, еще стиль управления, стиль саморегуляции и когнитивный стиль педагога (Зимняя, 1997). Также существует довольно много точек зрения на типологию стилей педагогического общения, но мы будем опираться на классификацию, предложенную А. К. Марковой, которая выделяла следующие стили педагогического общения учителей: авторитарный стиль, демократический, либеральный (Маркова, 1995). Для авторитарного стиля характерно: цели деятельности, способы ее выполнения единолично задаются педагогом; свои действия он не объясняет, не комментирует, проявляет чрезмерную требовательность, категоричен в суждениях, не принимает возражений, с пренебрежением относится к мнениям, инициативе обучающихся; общение строится на дисциплинарных воздействиях и подчинении. Учитель с демократическим стилем придерживается таких установок: общение и деятельность строится на творческом сотрудничестве; педагог прислушивается к мнению обучающихся, поддерживает право на свою точку зрения, поощряет активность и инициативу. Основной формой обращения является совет, рекомендация или просьба. При либеральном (попустительском) стиле отсутствует система в организации деятельности и контроля, и педагог занимает позицию стороннего наблюдателя, не вникает в жизнь коллектива, в проблемы отдельной личности, довольствуется минимальными достижениями. Тон обращения диктуется желанием

избежать сложных ситуаций, во многом зависит от настроения педагога, форма обращения – увещевания, уговоры.

В данной работе нами была поставлена цель – выявить влияние стиля педагогического общения на взаимодействие учителя и родителей младших школьников. В ходе работы мы предположили, что стиль педагогического общения является детерминантой эффективности взаимодействия учителя и родителей младших школьников. Чтобы доказать/опровергнуть предложенную гипотезу, нами было проведено эмпирическое исследование. В данном исследовании приняли участие обучающиеся СОШ № 40 г. Ярославля: 4 класса в количестве 98 человек, столько же родителей младших школьников и 4 педагога начальных классов (классных руководителей).

По результатам исследования выяснилось, что трое учителей начальных классов склонны к авторитарному стилю общения и один учитель склонен к демократическому стилю общения. При анализе анкет для родителей было выявлено, что уровень доверительных отношений у учителей, склонных к авторитарному стилю ниже, чем у учителя с демократическим стилем общения. Кроме того, нами было зафиксировано, что с учителем, склонным к демократическому стилю, родители больше и охотнее вступают во взаимодействие, принимают активное участие в этом взаимодействии и более тесно общаются, больше посещают родительские собрания. Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что эффективность и теснота взаимодействия у учителя с демократическим стилем намного выше, чем у других учителей с авторитарным стилем – это доказано результатами показателей характера отношений между педагогом и родителями. Чтобы определить зависимость и тесноту связи между стилем педагогического общения и эффективностью взаимодействия, мы обратились к методам статистической обработки данных, а именно к ранговому коэффициенту корреляции Спирмена. Статистическая обработка показала, что чем ярче выражен авторитарный стиль педагогического общения, тем ниже эффективность взаимодействия учителя и родителей; чем более выражен демократичный стиль педагогического общения, тем выше эффективность взаимодействия учителя и родителей. Таким образом, полученные нами результаты позволяют прийти к выводу, что предложенная нами в начале исследования гипотеза была доказана: стиль педагогического общения является детерминантой эффективности взаимодействия учителя и родителей младших школьников.

Подводя итог, необходимо отметить, что в основе эффективного взаимодействия учителя и родителей лежит не только стиль педагогического общения, но и постоянное внимание школы к развитию ребенка, своевременные и педагогически обоснованные конкретные рекомендации для учителей, изучение особенностей и возможностей каждой семьи, оказание практической помощи семье при затруднениях в воспитании младшего школьника.

Список литературы

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
2. Изотова Е. Г. Стиль педагогического руководства как фактор становления самооценки и уровня притязаний младших школьников / Е. Г. Изотова // Дошколь-

ное и начальное образование: вариативность подходов: материалы Международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. 471 с. С. 83–87.

3. Капралова Р. М. Работа классного руководителя с родителями / Р. М. Капралова. Москва: Просвещение, 1980. 190 с.

4. Карабанова О. А. Возрастная психология / О. А. Карабанова. Москва: Айрис-пресс, 2005. 238 с.

5. Маркова А.К. Психология обучения подростка / А. К. Маркова. Москва: Знание, 1995. 64 с.

6. Сластенин В. А. Дидактика / В. А. Сластенин. Москва: Академия, 2004. 368 с.

7. Смирнова И. В. Влияние стиля педагогического общения на взаимодействие учителя и родителей младших школьников / И. В. Смирнова, Е. Г. Изотова // Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы : сб. науч. статей шестой всероссийской интернет-конференции [Октябрь–декабрь 2016 г.] / под ред. Е. В. Карповой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2016.

УДК 159.9

Особенности характера младших школьников с девиантным и нормальным поведением

О. Ю. Камакина

e-mail: olekat@bk.ru

*Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,
Ярославль*

Аннотация. В статье рассматривается проблема девиантного поведения детей младшего школьного возраста. Представлен анализ результатов исследования характерологических особенностей младших школьников с нормальным и девиантным поведением. Описаны специфические особенности проявлений девиантного поведения у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: девиация, девиантное поведение, характер, младший школьник.

Введение. Актуальность изучения характерологических особенностей детей младшего школьного возраста с девиантным поведением в сравнении с младшими школьниками с нормальным поведением обусловлена необходимостью понимания различий и своеобразия личностных особенностей детей данной возрастной категории, а также психолого-педагогических возможностей влияния на создание условий для благоприятной адаптации, социализации и образования младших школьников.

Проблема девиации (или отклоняющегося поведения) является одной из ведущих в современной психологии и педагогике. Изучению вопросов девиантного поведения посвящено много трудов российских и зарубежных авторов: Е. Н. Андреева, Е. Ф. Бойко, Н. В. Дмитриева, И. В. Дубровина, Э. Дюркгейм, Е. В. Змановская, С. А. Иванов, Ю. А. Клейберг, Я. Л. Коломинский, Н. Н. Мехтиханова, М. Раттер, М. И. Рожков, Д. И. Фельдштейн, Л. Б. Шнейдер и др.

© Камакина О. Ю., 2020

Понятие «девиантное поведение» имеет несколько трактовок. Девиантное поведение – это поведение, отклоняющееся от социальных норм, принятых в обществе, приносящее ущерб обществу и самой личности (Змановская, 2009).

Девиантное поведение – это поступки и действия человека, которые не соответствуют официально установленным или фактически сложившимся в обществе нормам (Мехтиханова, 2005; Мухаметшина, 2014).

Проблема девиантного поведения является междисциплинарной, поскольку различные ее аспекты изучаются в педагогике, социологии, психологии, медицине, юриспруденции, медицине и других отраслях наук. Р. М. Мухаметшиной проведен анализ проблемы девиантного поведения школьников с позиции социально-педагогического подхода, определена девиантность как соответствие или несоответствие поступков человека социальным ожиданиям (Мухаметшина, 2014). Н. М. Шакирова определяет средовой подход как необходимый в исследовании сущности и причин девиантного поведения детей, формировании стратегии опосредованного управления процессами развития личности, направленной на гармонизацию взаимоотношений ребёнка и среды (Шакирова, 2016). Профилактика девиантного поведения младших школьников в образовательных организациях организуется с позиции системного и дифференцированного подходов при вовлечении всех участников образовательного процесса (Камакина, 2016; Полякова, 2014). Младшие школьники с девиантным поведением имеют свои особенности, а именно: обладают низкой самооценкой, демонстративностью, повышенной тревожностью. Девиантное поведение младшего школьника взаимосвязано с его личностными особенностями, понимание данного аспекта важно для построения эффективного образовательного процесса (Карпова, 2010; Михайлова, 2015). Одной из ведущих форм девиантного поведения младших школьников является агрессия (Камакина, 2016, Романова, 2015). В исследовании В. П. Филипповой выделены некоторые значимые факторы, влияющие на возникновение девиантного поведения у младших школьников: неблагоприятные семейные психосоциальные отношения, социальные стрессовые события, пребывание в положении объекта дискриминации и преследования, хронический межличностный стресс, связанный с учебной; события, способствующие утрате чувства собственной ценности (Филиппова, 2014).

Целью нашей статьи является анализ результатов эмпирического исследования характерологических особенностей младших школьников с девиантным поведением.

Мы предположили, что у младших школьников с девиантным поведением уровень проявления таких характерологических особенностей, как: возбудимость, беспечность, подавленность, напряжённость выше, чем у младших школьников с нормальным поведением. В исследовании приняли участие 60 учеников 1-ых классов, из них 15 мальчиков и 15 девочек с нормальным поведением, и 15 мальчиков и 15 девочек с девиантным поведением; 60 учеников 4-ых классов, из них 15 мальчиков и 15 девочек с нормальным поведением, и 15 мальчиков и 15 девочек с девиантным поведением, а также учителя начальных классов.

В соответствии с целью нашего исследования необходимо было определить состав выборки младших школьников с девиантным поведением, по ко-

личеству соответствующий выборке детей младшего школьного возраста с нормальным поведением, в связи с этим группы учащихся были сформированы из разных классов общеобразовательной школы.

В ходе проведения эмпирического исследования были использованы следующие методы: беседа, экспертная оценка учителей начальных классов, наблюдение, методика «Многофакторный личностный опросник Кеттелла» (детский вариант, адаптирован Э. М. Александровской), детский тест С. Розенцвейга. Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась с помощью U-критерия Манна Уитни.

Результаты.

Как мальчики, так и девочки первых и четвертых классов с нормальным поведением характеризуются высоким уровнем таких факторов, как доброжелательность, интеллект, эмоциональная устойчивость, добросовестность, мягкосердечность, самоконтроль; проявляют ответственность, доброту, справедливость по отношению к окружающим. Возбудимость, беспечность, напряжённость у первоклассников с нормальным поведением отмечается крайне редко.

У мальчиков и девочек первых и четвертых классов с девиантным поведением наиболее выражены такие характерологические особенности, как возбудимость, независимость, беспечность, подавленность, напряжённость; отмечается смелость в поведении, испытывают трудности при общении со сверстниками, зачастую проявляют агрессию в общении. Такие характерологические особенности, как доброжелательность, интеллект, эмоциональная устойчивость, добросовестность, мягкосердечность, самоконтроль у данных респондентов выражены очень слабо.

На уровне первого класса отсутствуют значимые различия между мальчиками и девочками как в выборке с нормальным, так и с девиантным поведением. Между группами первоклассников с нормальным и девиантным поведением подтверждены статистически значимые различия (при $p \leq 0,01$) по уровню выраженности следующих характерологических особенностей: возбудимость, беспечность, подавленность, напряженность.

На уровне четвертого класса отсутствуют значимые различия между мальчиками и девочками как в выборке с нормальным, так и с девиантным поведением. Между группами четвероклассников с нормальным и девиантным поведением подтверждены статистически значимые различия (при $p \leq 0,01$) по уровню выраженности следующих характерологических особенностей: возбудимость, беспечность, подавленность, напряженность. Сравнивая уровень выраженности возбудимости, беспечности, подавленности, напряженности у детей младшего школьного возраста первых и четвертых классов можно отметить, что проявляется тенденция стабилизации данных характерологических качеств, но различия между группами детей с девиантным и нормальным поведением сохраняются.

Анализируя результаты проведения детского теста С. Розенцвейга, а также наблюдения и экспертной оценки учителей начальных классов, мы выявили, что для детей младшего школьного возраста с девиантным поведением характерны следующие формы поведения: в первом классе – 80 % девочек и 66,7 % мальчиков показали соответствие своего поведения негативной нормативной форме социального реагирования, что соответствует поведению требователь-

ного ребенка; 20 % девочек и 33,3 % мальчиков показали соответствие своего поведения неразвитой, неадаптивной форме социального реагирования, что соответствует поведению властного ребенка. В четвертом классе 33,3 % девочек и 46,7 % мальчиков показали соответствие своего поведения негативной нормативной форме социального реагирования, что соответствует поведению требовательного ребенка; 66,7 % девочек и 53,3 % мальчиков показали соответствие своего поведения неразвитой, неадаптивной форме социального реагирования, что соответствует поведению властного ребенка.

Выводами нашего исследования являются:

– младшие школьники с нормальным поведением характеризуются высоким уровнем таких факторов, как доброжелательность, интеллект, эмоциональная устойчивость, добросовестность, мягкосердечность, самоконтроль; проявляют ответственность, доброту, справедливость по отношению к окружающим. Возбудимость, беспечность, напряжённость у детей младшего школьного возраста с нормальным поведением отмечается крайне редко;

– у младших школьников с девиантным поведением наиболее выражены такие характерологические особенности, как возбудимость, независимость, беспечность, подавленность, напряжённость; отмечается смелость в поведении, испытывают трудности при общении со сверстниками, зачастую проявляют агрессию в общении. Такие характерологические особенности, как доброжелательность, интеллект, эмоциональная устойчивость, добросовестность, мягкосердечность, самоконтроль у данных респондентов выражены очень слабо;

– у младших школьников с девиантным поведением (как у мальчиков, так и девочек) уровень проявления таких характерологических качеств, как: возбудимость, беспечность, подавленность, напряжённость значимо выше, чем у младших школьников с нормальным поведением;

– на уровне первого и четвертого классов отсутствуют значимые различия между мальчиками и девочками как в выборке с нормальным, так и с девиантным поведением;

– сравнивая уровень выраженности возбудимости, беспечности, подавленности, напряженности у детей младшего школьного возраста первых и четвертых классов можно отметить, что проявляется тенденция стабилизации данных характерологических качеств к концу начальной школы, но различия между группами детей с девиантным и нормальным поведением сохраняются;

– наиболее распространенными формами поведения младших школьников с девиантным поведением являются негативная нормативная форма социального реагирования, что соответствует поведению требовательного ребенка; а также неразвитая неадаптивная форма социального реагирования, что соответствует поведению властного ребенка.

Список литературы

1. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: учебно-методическое пособие / Ковальчук М. А., Кузнецова И. В., Рожков М. И. Москва: Издательский центр Владос, 2001. 240 с.
2. Змановская Е. В. Девиантология. Москва: Издательский центр Академия, 2009. 412 с.

3. Камакина О. Ю. Особенности агрессивного поведения младшего школьника / О. Ю. Камакина, О. В. Щербакова // Психология и педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей II Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и просвещение, 2016. С. 40–42.
4. Камакина О. Ю. Социальное партнерство семьи и школы для сохранения и укрепления здоровья обучающихся / О. Ю. Камакина // Общество: социология, психология, педагогика. Краснодар: Издательский дом «Хорс», 2016. С. 48–49.
5. Карпова Е. В. Обучение. Воспитание. Педагогическая деятельность: учебное пособие. Ярославль: Российское педагогическое общество. Ярославское региональное отделение, 2010. 377 с.
6. Клейберг Ю. А. Социальная психология девиантного поведения. Москва: ТЦ Сфера, 2004. 192 с.
7. Мехтиханова Н. Н. Психология зависимого поведения: учебно-методическое пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2005. 123 с.
8. Михайлова Т. И. Социально-психологические особенности личности младшего школьника с девиантным поведением / Т. И. Михайлова // Поколение будущего: взгляд молодых ученых – 2015: сборник научных статей 4-й Международной научной конференции. Курск: Университетская книга, 2015. С. 118–121.
9. Мухаметшина Р. М. Научный анализ проблемы девиантного поведения младшего школьника: социально-педагогический подход / Р. М. Мухаметшина // Новые технологии в образовании: материалы XIX Международной научно-практической конференции. Москва: Издательство Спутник, 2014. С. 141–146.
10. Полякова Л. В. Профилактика девиантного поведения младших школьников / Л. В. Полякова // Человеческий капитал. Москва: Издательство Объединенная реакция, 2014. С. 121–124.
11. Романова И. И. Агрессия как одна из форм девиантного поведения младших школьников / И. И. Романова // Молодой ученый. Казань: Издательство Молодой ученый, 2015. С. 857–860.
12. Филиппова В. П. О факторах, влияющих на возникновение девиантного поведения у младших школьников / В. П. Филиппова // Вестник российского университета кооперации. Мытищи: Российский университет кооперации, 2014. С. 67–69.
13. Шакирова Н. М. Средовой подход к изучению и анализу проблем девиантного поведения младших школьников / Н. М. Шакирова, Е. Никандрова // Человек как субъект социально-педагогического взаимодействия: материалы Международной научно-методической конференции, посвященной памяти профессора М. Лузиной. Псков: ПГУ, 2016. С. 102–109.
14. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. Москва: Академический проект, 2007. 336 с.

К вопросу о значении особенностей семейного воспитания в контексте формирования нравственной сферы старших дошкольников

К. Д. Катькало

e-mail: kataloksenia@mail.ru

Уральский федеральный университет имени первого Президента России

Б. Н. Ельцина, Екатеринбург

Аннотация. В статье проанализирован вопрос значения особенностей семейного воспитания в контексте формирования нравственной сферы старших дошкольников. Проведенное исследование показывает необходимость психолого-педагогической поддержки родителей в вопросах выстраивания взаимоотношений с детьми старшего дошкольного возраста, углубления и расширения эмоциональной компетентности и культуры родителей в области нравственного развития ребенка.

Ключевые слова: нравственность, дошкольник, семейное воспитание, типы негармоничного воспитания.

В настоящее время вопросы нравственного воспитания подрастающего поколения приобретают все более важное значение. Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоко-нравственной личности (Стратегия развития воспитания, 2020). Дошкольный возраст является самоценным периодом «первоначального фактического склада личности, развития личностных механизмов поведения» (Леонтьев, 1948), в котором происходит становление основных психических сфер: интеллектуальной, эмоционально-волевой, нравственной.

Опираясь на работы отечественных авторов (Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова, Р. Р. Калинина, Л. Н. Антилогова, Е. Е. Соловцова) при анализе развития нравственной сферы личности в дошкольном возрасте, мы придерживаемся системного подхода, согласно которому нравственная сфера личности дошкольника рассматривается как интегральное единство и взаимодействие нравственного сознания, чувств, поведения, отношений и переживаний ребенка, динамика развития которого обусловлена характером интериоризации-экстериоризации базисных этических понятий (Мельникова, Овчарова, 2008).

Современные исследования свидетельствуют о том, что в настоящее время родители испытывают трудности в сопереживании, понимании эмоций ребенка и их учете во взаимодействии (Безруких, Филиппова, 2012; Мелентьева, 2014). Зарубежные исследования показывают существование взаимосвязи между опытом взаимодействия ребенка дошкольного возраста с родителями и формированием коммуникативных навыков в подростковом возрасте. В исследованиях R. Feldman были обнаружены прямые связи между так называемой «синхронией матери и ребенка» в первые годы жизни и способностью к эмпатии в подростковом возрасте (Feldman, 2007).

Нами были выдвинуты гипотезы о существовании связи между нарушениями в процессе семейного воспитания и показателями когнитивного и эмо-

ционального компонентов нравственной сферы старших дошкольников. В ходе исследования применялись теоретические и эмпирические методы. К первым относится изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, ко вторым – психодиагностические инструменты: диагностика родителей по методике «Анализ семейных взаимоотношений» (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис) (Эйдемиллер, Юстицкис, 2007), диагностика компонентов нравственной сферы старших дошкольников по методике «Сюжетные картинки» (Р. Р. Калинина) (Калинина, 2002), также экспертный опрос педагогов. В экспериментальном исследовании приняли участие 60 респондентов, в их числе: 25 детей – учащихся старшей и подготовительной группы одного из детских садов г. Екатеринбург, 25 родителей и 10 педагогов.

Результаты по методике «Сюжетные картинки» свидетельствуют о том, что 82 % детей имеют высокий уровень развития когнитивного компонента нравственной сферы (уровень понимания нравственных качеств, иллюстрируемых в сюжетных картинках). Дети старшего дошкольного возраста безошибочно определяют такие нравственные категории, как «конфликтность», «дружелюбие» и «вежливость», что соответствует возрастным особенностям интериоризации нравственных норм и правил в ходе сюжетно-ролевой игры, характерной для данного возрастного периода, где дети в первую очередь учатся взаимодействию со сверстниками.

Однако более трети детей (36 %) из обследуемой выборки имеют низкий уровень развития эмоционального компонента нравственной сферы. Во время беседы они практически не проявляли эмоции осуждения по отношению к отрицательным героям и эмоции сочувствия к положительным. Это свидетельствует о низком уровне развития эмпатии у данной категории детей.

По результатам опроса родителей по методике «Анализ семейных взаимоотношений» нами сделаны следующие значимые выводы:

1. Наиболее распространенными типами негармоничного воспитания в данной выборке семей являются: минимальность санкций (36 %) и недостаточность требований-запретов (28 %).

2. В семьях девочек мы чаще встречали нарушения в процессе воспитания, связанные с минимальностью санкций и требований-запретов.

3. В семьях детей с высоким уровнем развития эмоционального компонента наблюдалось меньшее количество типов нарушений воспитания.

Как показал экспертный опрос педагогов и воспитателей, несмотря на высокий общий уровень развития когнитивного компонента, то есть нравственного сознания старших дошкольников, не все дети склонны проявлять это в своем поведении. Так, категорию «трудолюбие» усвоили 91 % детей, однако по оценке воспитателей, чаще проявляют трудолюбие из них лишь 59 %. Аналогично по категории «конфликтность»: все без исключения смогли интерпретировать сюжетную картинку, где двое детей дерутся из-за игрушки, как «конфликт, вражда», однако 29 % из них в повседневном поведении чаще конфликтуют. Отсюда мы делаем вывод о существенном разрыве между усвоением нравственных норм и их выражением в поведении старших дошкольников.

Корреляционный анализ показал наличие следующих взаимосвязей: чем выше показатель гипопротекции со стороны родителей, тем ниже показатели

развития нравственной сферы, выражающиеся в оценке педагогами нравственных качеств, таких как: трудолюбие, правдивость, терпимость, отзывчивость ($r=-0,400$, $r=-0,491$, $r=-0,441$, $r=-0,484$ соответственно при $p\leq 0,05$); чем выше показатель гиперпротекции, тем выше уровень усвоения старшими дошкольниками нравственной категории «трудолюбие» ($r=0,433$ при $p\leq 0,05$); чем выше показатель недостаточности требований-обязанностей, тем ниже уровень когнитивного развития нравственной сферы ($r=-0,469$ при $p\leq 0,05$); чем выше показатель чрезмерности требований-запретов со стороны родителей, тем выше уровень развития когнитивного компонента нравственной сферы ($r=0,457$ при $p\leq 0,05$); чем выше показатель недостаточности требований-обязанностей и запретов со стороны родителей, тем ниже уровень знания нравственной категории «жадность» ($r=-0,524$ при $p\leq 0,05$, $r=-0,562$ при $p\leq 0,01$); чем выше показатель минимальности санкций, тем выше отзывчивость ребенка ($r=0,402$ при $p\leq 0,05$).

Выявлены значимые различия между некоторыми особенностями воспитания и компонентами нравственной сферы, а именно: существуют значимые различия в уровне развития эмоционального компонента между группами детей, в семьях которых чрезмерны или, наоборот, недостаточны требования-запреты со стороны родителей ($U=0,050$ при $p\leq 0,05$); существуют значимые различия в уровне развития эмоционального компонента между группами детей, в семьях которых выявлена или не выявлена воспитательная неуверенность ($U=0,031$ при $p\leq 0,05$); существуют значимые различия в уровне развития когнитивного компонента между группами детей, в семьях которых чрезмерны или, наоборот, недостаточны требования-обязанности со стороны родителей ($U=0,038$ при $p\leq 0,05$).

Итак, наше исследование показало, что существует взаимосвязь между некоторыми типами негармоничного воспитания в семье и показателями когнитивного и эмоционального компонентов нравственной сферы старших дошкольников. Так, недостаток опеки и контроля за поведением старших дошкольников сопровождается развитием таких негативных качеств, как лень, лживость, нетерпимость, черствость. А отсутствие у старшего дошкольника обязанностей в семье влечет низкий уровень представлений о нравственных нормах и качествах, лежащих в основе развития нравственной сферы.

Высокий уровень эмоционального отношения к нравственным нормам в наибольшей степени проявляется у старших дошкольников, в семьях которых родители предъявляют достаточное количество требований-запретов. Также воспитательная уверенность и последовательность родителей является важным фактором в развитии эмоционального отношения к нравственным нормам. На уровень развития когнитивного компонента, то есть на усвоение ребенком базисных нравственных категорий, большое влияние оказывает требовательность родителей, связанная с введением обязанностей ребенка и контролем над их исполнением.

Таким образом, наше исследование показывает необходимость психолого-педагогической поддержки родителей в вопросах выстраивания взаимоотношений с детьми старшего дошкольного возраста, углубления и расширения эмоциональной компетентности и культуры родителей в области нравственного развития ребенка.

Список литературы

1. Безруких М. М., Филиппова Т. А., Байдина В. А. Диагностика развития детей старшего дошкольного возраста как способ раннего выявления рисков дезадаптации // Новые исследования. 2012. № 1 (30) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-razvitiya-detey-starshego-oshkolnogo-vozrasta-kak-sposob-rannego-vyavleniya-riskov-dezadaptatsii> (дата обращения: 01.05.2020).
2. Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова. Санкт-Петербург, 2002. С.35.
3. Леонтьев А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста; под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1948. С. 4–15
4. Мелентьева Е. В. Психологические особенности взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста в современной семье // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-vzaimodeystviya-roditeley-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta-v-sovremennoy-semie> (дата обращения: 30.04.2020).
5. Мельникова Н. В., Овчарова Р. В. Концепция развития нравственной сферы личности в дошкольном возрасте // Вестник Курганского государственного университета. 2008. № 2 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-razvitiya-nravstvennoy-sfery-lichnosti-v-doshkolnom-vozraste> (дата обращения: 16.05.2020).
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025. URL: <http://base.garant.ru/71057260/> (дата обращения: 16.05.2020).
7. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи. Издательский дом «Питер», 2007. 672 с.
8. Feldman R. Mother-infant synchrony and the development of moral orientation in childhood and adolescence: Direct and indirect mechanisms of developmental continuity // American Journal of Orthopsychiatry. 2007. Vol. 77 (4).

УДК 159.9

Динамика учебной и внеучебной тревожности у младших школьников

А. И. Коротаева

e-mail: tiger77706@mail.ru

*Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,
Ярославль*

Аннотация. В статье рассматривается проблема проявления учебной и внеучебной тревожности у младших школьников в течение обучения в начальной школе. Исходя из результатов исследования, выявлено, что учебная и внеучебная тревожность младших школьников имеет положительную динамику от второго к четвертому классу. Проанализированы особенности содержания динамики тревожности.

Ключевые слова: младшие школьники, учебная и внеучебная тревожность.

Психологическая наука и практика демонстрируют возрастающий интерес к проблеме тревожности личности.

© Коротаева А. И., 2020

Проблемой школьной тревожности занимались такие исследователи, как А. Филлипс, Р. Жиль, и такие отечественные ученые и психологи, как А. М. Прихожан, И. В. Дубровина, М. М. Безруких, Р. В. Овчарова, Л. Н. Собчик.

Общую выборку исследования составили ученики 2, 3, 4 классов средней школы № 9 г. Ярославля. 2 класс – возраст 7–8 лет (17 чел.: 7 девочек, 10 мальчиков), 3 класс – возраст 8–9 лет (35 чел.: 20 девочек, 15 мальчиков), 4 класс – возраст 9–10 лет (27 чел.: 13 девочек; 14 мальчиков). Всего в исследовании принимало участие 79 человек.

Для реализации задач исследования были использованы следующие методики: методика измерения уровня тревожности (Дж. Тейлор), методика диагностики уровня школьной тревожности (Б. Н. Филлипс), проективная методика для диагностики школьной тревожности (А. М. Прихожан), методика рисуночной фрустрации (С. Розенцвейг). Согласно методике Дж. Тейлора, по мере «взросления» повышается выраженность всех уровней тревожности. На протяжении всего обучения в начальной школе наблюдается рост высокого уровня тревожности (в 2 раза).

К 4 классу школьная тревожность характеризуется динамическим характером всех уровней. Показатель наличия школьной тревожности возрастает к 4 классу (по мере взросления и увеличения учебной нагрузки). Так же мы наблюдаем скачки нормального уровня школьной тревожности. Нормальный уровень возрастает более чем в 2 раза к 3 классу, но к концу обучения в начальной школе снижается во столько же раз. В большей мере школьная тревожность не обнаружена во 2 классе, к 3 классу наблюдается резкий спад. К 4 классу наблюдается повышение данного показателя в несколько раз.

Во 2 классе отмечается низкое значение категории экстрапунитивных реакций, нормальное значение интропунитивных реакций и высокое значение импунитивных реакций. На основании этого можно заключить, что данные испытуемые в ситуациях фрустрации склонны преуменьшать травмирующие, неприятные аспекты этих ситуаций и тормозить обращенные к окружающим агрессивные проявления там, где другие обычно выражают свои требования в экстрапунитивной манере. В 3 классе наблюдается превышающее нормативы значение экстрапунитивной категории, что является показателем повышенных требований, предъявляемых субъектом к окружающим, и может служить одним из косвенных признаков неадекватной самооценки. Высокое же значение интропунитивной категории в 4 классе, напротив, отражает склонность испытуемого предъявлять чрезмерно завышенные требования к самому себе в плане самообвинения или принятия на себя повышенной ответственности, что также рассматривается в качестве показателя неадекватной самооценки, прежде всего, ее снижения.

Уровни тревожности учеников по половому признаку имеют некоторые различия. Высокий уровень тревожности в большей степени проявляется у мальчиков, чем у девочек (более чем в 2 раза). Средний уровень тревожности выше у девочек, чем у мальчиков. Заметим, что низкий уровень тревожности у девочек не выражен.

Общей закономерностью, обнаруженной у школьников разного возраста, является следующая: по мере «взросления» повышается выраженность всех факторов тревожности. На протяжении всего обучения в начальной школе повышается рост фактора «не соответствовать ожиданиям окружающих» (в 2 раза). Прослеживается динамика всех факторов тревожности (снижение к 3 классу

и возрастание к 4). Этот вывод доказывает и подсчет критерия оценки значимости различий (U – Манна – Уитни), в результате которого были выявлены статистически достоверные различия между учащимися 2 и 4 класса по шкалам «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» ($U = 1.3$, при $p \leq 0.001$) и «ситуации проверки знаний» (в группе испытуемых 4 класса статистически значимо выше, чем в группе испытуемых 2 класса) ($U = 2.5$, при $p \leq 0.01$). Это, прежде всего, связано с тем, что выпускникам начальной школы предстоит пройти процедуру мониторинга качества подготовки (написание выпускных проверочных работ, подготовка к которым идет весь 4 класс). В связи с этим, повышается утомляемость, снижается мотивация (феномен по А. К. Марковой), повышаются показатели тревожности.

Как показывают полученные данные, различия остальных показателей в группах учащихся 2 и 4 класса носят разнонаправленный характер, что в итоге предопределяет отсутствие различий.

Исходя из результатов исследования, мы выявили, что учебная и внеучебная тревожность младших школьников имеет положительную динамику от второго к четвертому классу.

Список литературы

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре: учеб. пособие для вузов / В. В. Абраменкова. Москва-Воронеж: НПО Модэк, 2015. 228 с.

2. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А. И. Захаров. Москва: Велби, 2014.

3. Коротаева А. И., Кузьмин М. Ю. Динамика и содержание гендерной идентичности младших школьников // Педагогический ИМИДЖ. 2019. № 4 (45). С. 655–663. DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-4-655-663

4. Костяк Т. В. Тревожный ребенок: младший школьный возраст / Т. В. Костяк. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 96 с.

5. Лапкина Е. В. Паттерны защитно-совладающего поведения курсантов // Психология образования в поликультурном пространстве. № 2(50). 2020. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43002010>.

6. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.

УДК 159.9

Духовно-нравственные основы самореализации личности студентов вуза*

И. В. Костакова

e-mail: ikostakova@bk.ru

Психолого-педагогический центр г.о. Тольятти

Аннотация. В публикации представлены результаты исследования самореализации личности представителей юношеского возраста через призму духовно-нравствен-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-413-630006.

ных компонентов личности: духовно-нравственных представлений, духовно-нравственных ориентаций и духовно-нравственных качеств. Представленные результаты являются частью исследования, выполненного в рамках научного проекта «Духовно-нравственные детерминанты гармоничной самореализации личности студентов юношеского возраста в период обучения в высшем учебном заведении в условиях глобализации социокультурного пространства» РФФИ № 18-413-630006.

Ключевые слова: самореализация личности, духовно-нравственные детерминанты.

Социально-экономическое и культурное развитие России напрямую связано с человеческим фактором, готовностью молодежи осознанно, целенаправленно и активно реализовываться в разных видах деятельности. С одной стороны, в современном мире неопределенности, сложности и разнообразия, глобализация социокультурных процессов способствует росту вариантов и возможностей для самореализации молодежи, а с другой стороны, может вносить неопределенность и неустойчивость в систему смысложизненных и профессиональных ориентиров. Не всегда профессиональная и личностная самореализация студентов юношеского возраста опирается на духовно-нравственные ориентации и качества личности, что может приводить к негативным последствиям от пассивно-отстраненной позиции в отношении собственной траектории жизненного и профессионального развития до деструктивного антигуманистического поведения. Современными исследователями отмечается размытость нравственных ориентаций у современной молодежи, а изучение нравственно-психологических качеств молодежи и студенчества дают противоречивые результаты. Отмечается высокий уровень направленности студентов на такие ценности, как семья, друзья, здоровье, ценности справедливости и профессиональной деятельности. И, одновременно, для молодежи характерны напряженность и конфликтность в отношениях, рост настроений прагматизма и потребления, непопулярность представлений о труде как долге современного человека (Асмолов, 2018; Юревич, 2016). Ряд наших исследований в поле самореализации заставил задуматься о проблеме разрыва в самом понятии и проявлениях самореализации личности. Что считать самореализацией человека? Это высокие достижения как реализация «комплекса превосходства», псевдосамореализация как эгонаправленный процесс, с сугубо прагматической направленностью, или, подлинная, опирающаяся на духовность и нравственность, гармоничная самореализация Человека?

Цель исследования состояла в выявлении духовно-нравственных основ гармоничной самореализации личности у студентов юношеского возраста в период обучения в высшем учебном заведении, в определении характера взаимосвязей между гармоничной самореализацией и системой духовно-нравственных компонентов личности студентов юношеского возраста: когнитивным компонентом (представлениями о духовно-нравственной природе человека), ценностным компонентом (духовно-нравственные ориентации) и поведенческим компонентом (духовно-нравственными и духовно-волевыми качествами).

Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет». Выборка исследования – студенты дневной

формы обучения в возрасте от 19 до 22 лет. Общая величина выборки – 300 студентов, из них 25 – иностранных студентов. Исследование проводилось в период с октября 2018 по февраль 2019 года. В эмпирическом исследовании применялись следующие методики: 1) Тест-суждений самореализации личности С. И. Кудинова, в основе данной методики лежит целостно-функциональный и полисистемный подходы к изучению самореализации, что позволяет определить разные виды и специфику изучаемого феномена, в сочетании своеобразия ее компонентов (инструментально-стилевых и ценостно-смысловых) (Кудинов, 2012). 2) Методика диагностики духовно-нравственного самосознания личности И. В. Ежова, опирающаяся на авторскую структурно-функциональную модель духовно-нравственного самосознания, самосознание является базовым, ядерным компонентом духовно-нравственного потенциала, достоинством является комплексность методики (Ежов, 2008). 3) Методика диагностики нравственных ориентаций (Славинская, Наследов, Дворецкая, 2015), в основе которой понимание нравственных ориентаций и соотношение данного феномена с категорией «ценностные ориентации» и представление о том, что нравственные ориентации как высший вид ценностных ориентаций, тоже имеет иерархическую, многомерную, нелинейную, динамическую структуру (Славинская, Наследов, Дворецкая, 2015).

Определяя выраженность самореализации, отметим, что 38 % студентов имеют адаптивный уровень самореализации, что характеризует умеренность во всем, отказ от цели и стремлений при столкновении с трудностями. Гармоничный уровень самореализации личности зафиксирован у 15 % студентов, проявляется в хорошем представлении о своих стремлениях, способах их реализации, оптимальном распределении собственных ресурсов, стремлении к личностному росту, профессиональному совершенству и социальному признанию. Инертный уровень самореализации личности обнаружен у 37 % респондентов и связан с низкой активностью личности в развитии интеллектуальных, личностных и морально-нравственных качеств. Деструктивное отношение к собственной самореализации и иррациональный уровень зафиксирован у 10 % студентов.

В исследовании была изучена взаимосвязь общего показателя самореализации с духовно-нравственными ориентациями в группе студентов с гармоничной самореализацией. Анализируя показатели взаимосвязей проявления самореализации с показателями нравственных ориентаций, мы отметили, что у студентов зафиксированы положительные статистически значимые связи с показателями доброжелательности ($r=0,82$ $p\leq 0,01$), благородства ($r=0,52$ $p\leq 0,01$) и милосердия ($r=0,47$ $p\leq 0,01$), сострадания ($r=0,46$ $p\leq 0,01$) и помощи ($r=0,42$ $p\leq 0,01$) не только в отношении близких и знакомых, но в отношении всего человечества. Опираясь на содержание параметров методики, отметим, что эти нравственные ориентации характеризуют и отличают студентов с гармоничной самореализацией не только эмоционально-нравственным отношением к людям, но и деятельностной включенностью.

У студентов с гармоничной самореализацией проявляется искреннее, по зову сердца, а не по принуждению, желание другому человеку блага и добра. Их способность испытывать жалость и сочувствие к людям в трудной жизненной ситуации сочетается с готовностью отозваться на помощь, отодвинуть на второй

план свои дела, оказать реальную действенную поддержку, разделить невзгоды и горе, взять на себя часть ответственности в кризисной ситуации за страдающих и нуждающихся людей, причем как близких, так и совершенно незнакомых. Выявлены положительные взаимосвязи между гармоничной самореализацией и духовной направленностью, мотивами социальной значимости и полезности собственной деятельности.

Среди мировоззренческих духовно-нравственных представлений отметим взаимосвязанные с гармоничной самореализацией показатели Личностного духовного Я ($r=0,51$ $p\leq 0,01$) как совокупности психического в человеке, обеспечивающего самоидентичность человека, Веры в человека ($r=0,36$ $p\leq 0,05$), его духовный потенциал, в саморазвитие, как конкретного человека, так и духовную эволюцию человечества в целом. В поведенческом компоненте мы можем отметить взаимосвязи гармоничной самореализации с духовно-нравственными и духовно-волевыми качествами у студентов: эмпатичность ($r=0,71$ $p\leq 0,01$), доброжелательность ($r=0,68$ $p\leq 0,01$), ответственность ($r=0,46$ $p\leq 0,01$) и уверенность в себе ($r=0,34$ $p\leq 0,05$), самокритичность в нравственной самооценке своего поведения, поступков и действий ($r=0,38$ $p\leq 0,01$).

Проведенное нами исследование вносит определенный вклад в понимание содержания духовно-нравственных детерминант гармоничной самореализации личности студентов, но является лишь констатирующим аспектом данной проблемы. Перспективными направлениями научных исследований могут стать обоснование психолого-педагогических условий оптимизации гармоничной самореализации личности студентов юношеского возраста, разработка модели формирования гармоничной самореализации в условиях образовательного процесса в высшем учебном заведении, обоснование методов и технологий развития гармоничной самореализации у представителей юношеского возраста, апробация и внедрение программы развития гармоничной самореализации в образовательный процесс.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // *Mobilis in mobile: личность в эпоху перемен/ под общей редакцией Александра Асмолова*. Москва: Издательский Дом ЯСК, 2018. С. 13–26.
2. Ежов И. В. Методика исследования духовно-нравственного самосознания личности в педагогической сфере // *Мир психологии*. 2008. № 2 (54). С. 156–166.
3. Кудинов С. И. Психодиагностика личности : учебн. пособие / С. И. Кудинов, С. С. Кудинов. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. 270 с.
4. Славинская И. С., Наследов А. Д., Дворецкая М. Я. Разработка методики нравственных ориентаций Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) // *Modern Research of Social Problems*. № 1(45). 2015. С. 3–26.
5. Юревич А. В. Нравственное состояние современного российского общества: эмпирические оценки // *Вопросы психологии*. 2016. № 6. С. 49–62.

Особенности эксплицитного обучения лингвистически одаренных детей иностранному языку

И. М. Кудинова

e-mail: poliachka4194@mail.ru

МОУ СОШ № 20, Москва

Аннотация. Определяется потенциал эксплицитного обучения, которое предполагает систему целенаправленных действий педагога, обеспечивающую осознанное усвоение обучающимися знаний.

Ключевые слова: эксплицитное обучение, лингвистически одаренные дети, имплицитное обучение.

Развитие личности ребенка, неотделимое от процесса обучения, предполагает формирование разнообразных компетенций, способствующих наиболее успешной социализации в современных условиях чрезвычайно быстро изменяющегося социального пространства. В связи с этим важным является вопрос повышения качества образования, анализа существующих подходов к обучению детей, в том числе, развития иноязычной компетентности. Одним из перспективных направлений современной лингводидактики является определение дидактического потенциала эксплицитного обучения, которое предполагает систему целенаправленных действий педагога, обеспечивающую осознанное усвоение обучающимися знаний. В отличие от имплицитного (неосознанного) обучения, эксплицитное обучение реализуется с опорой на логику, а не на интуицию. Так как лингвистическая одаренность предполагает высокий уровень развития логического мышления, эксплицитное обучение призвано актуализировать когнитивные процессы (мышление, внимание, память, воображение, восприятие) и расширить зону ближайшего развития обучающегося. Однако педагоги при обучении иностранному языку детей приоритетным считают методики имплицитного обучения, т. е. процесс обретения знания без осознания ребенком правил, в процессе игры, посредством накопления интуитивного опыта (Екшембеева, 2017). Между тем, эксплицитность обучения в большей степени, чем имплицитность, позволяет задействовать рефлексивные процессы обучающегося, что, как известно, повышает в целом скорость и качество усвоения учебного материала.

Вопрос состоит в том, каким образом должно быть организовано эксплицитное обучение, которое позволило бы одновременно с имплицитно приобретенными умениями и навыками повысить беглость, точность и правильность речевого высказывания на иностранном языке. В этой связи необходимо обратиться к закономерностям и механизмам, характерным для формирования и развития когнитивного опыта.

Одним из значимых психологических феноменов является закон Фрейда–Фестингера, который заключается в том, что сознание, столкнувшись с новой, необычной информацией, предпринимает попытки к искажению или неприня-

тию этой информации (Аллахвердов, 2000). Например, для русскоязычного обучающегося наличие определенных и неопределенных артиклей, а также правила их употребления является знанием новым, носящим противоречивый характер (в русском языке не существует артиклей). Следовательно, возникающие трудности при усвоении правил использования артиклей могут стать барьером, необходимым к преодолению. В данном случае возникает потребность в объяснении, т. е. эксплицитном обучении, которое, согласно тому же закону, должно опираться на известную информацию, доступную пониманию ребенка. В нашем случае такой информацией может служить знание о наличии правил, аналогии, знания о различиях в жизнедеятельности разных людей. Таким образом, дополнительная информация играет функцию готовности к принятию и усвоению новому противоречивому знанию. При этом, несомненно, положительную роль играют наглядные средства обучения.

Другой психологический механизм сознания, который мы должны учитывать, отражен в так называемом законе «разрыва шаблона». Он заключается в том, что при неожиданной смене ситуации (контекста) у человека возникает эмоциональное напряжение, в некоторых случаях, эмоциональный шок. А это, в свою очередь, снижает мотивацию и качество обучения (Хекхаузен, 2003). Неожиданность в процессе обучения иностранному языку сопряжена с объективными и субъективными факторами. В этом случае эксплицитное обучение правилам грамматики предполагает поэтапное, усвоение материала по принципу «от простого к сложному», систематическую рефлексию собственных знаний и умений, их коррекцию, наличие постоянной поддержки при ознакомлении и усвоении сложных грамматических структур. При этом ситуации общения, выбираемые педагогом, должны быть известны учащимся, а система грамматического контроля должна включать известные для обучающегося ребенка задания в привычных для него коммуникативных и организационных ситуациях.

Эксплицитное обучение является такой формой взаимодействия обучающего и ребенка, при котором ключевую роль играет способность обучающегося оперировать мыслительными операциями: анализировать, сравнивать, обобщать и т. д. Известно, что процесс формирования логического мышления является длительным, неодинаковым у разных детей. Однако в норме основные мыслительные процессы оказываются сформированными в младшем школьном возрасте (Обухова, 1998). Это является предпосылкой развития саморегуляции ребенка, регуляции своих психических процессов, эмоциональных состояний. Таким образом, эффективность овладения иностранным языком при использовании эксплицитных методов обучения детерминирована регуляционной системой ребенка. Для него становится значимым процесс управления своим жизненным пространством, в том числе, коммуникативной ситуацией. В связи с этим возникает необходимость в процессе обучения предоставление выбора ребенку собственного варианта деятельности, поведения, общения. «Процесс управления ситуацией зависит от свойств осуществляемых субъектами перцептивных, мыслительных операций, эмоциональных процессов. Следовательно, процесс развития субъекта деятельности может идти более эффективно при понимании субъектом того, что, ради чего и как человек

выполняет актуальные действия» (Захарова, 2019). В этом случае эксплицитное обучение иностранному языку предполагает оценку достижений в усвоении правил речевого высказывания, формирование устойчивой мотивации к изучению языка, анализ речевых действий. Очевидно, что процесс эксплицитного обучения, предполагающий обязательное участие аналитической мыслительной деятельности, будет наиболее эффективным, если ребенок включается в процесс обучения по собственной инициативе, сознательно и добровольно.

Экспериментальным путем выявлено, что при решении задач в условиях неполной информации человек также начинает с выдвижения общих гипотез. Становится очевидным, что требование моментального усвоения учебного материала является неоправданным. Точность использования какой-либо семантической единицы или грамматического правила зависит от качества полу-ченной и обработанной сознанием информации. Особенностью эксплицитного обучения в таком случае является предоставление дополнительной поясняющей информации или аналогов для каждого случая речевого акта в процессе всего обучения иностранному языку.

Особую значимость для определения характера эксплицитного обучения детей иностранному языку имеет закон классификации, который утверждает: всякое осознаваемое имеет синонимы. В том случае, когда синонима нет, слово может быть выражено с помощью других слов. Как утверждают Дж. Миллер и Ф. Джонсон-Лэрд, без синонимов язык не мог бы существовать как структура (Miller, 1976). В данном случае эксплицитность обучения предполагает наличие у обучающихся образцов такого структурирования речевого высказывания, при котором с помощью эксплицитных памяти и внимания возможно коммуникативное и речевое творчество, позволяющее использовать различные средства языковой выразительности.

Таким образом, организация эксплицитного обучения детей английскому языку требует учета механизмов формирования и развития сознания обучающегося.

Список литературы

1. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс (Экспериментальная психология). Санкт-Петербург: «Издательство ДНК», 2000. 528 с.
2. Захарова Н. Л. Методические основы интеракционного видео-сопровождения // Инновационные технологии в современном образовании: сборник материалов VI Международной научно-практической интернет- конференции (12 декабря 2018 г., наукоград Королев, Московская область). Москва: Издательство «Научный консультант», 2019. С. 268–273.
3. Ефимова С. С. Приемы обучения пониманию имплицитной информации в процессе обучения чтению // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2009. № 3. С. 88–92.
4. Екшембева Л. В. Имплицитные смыслы и методология обучения языку // От билингвизма к транслингвизму: про и контра. Материалы III Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. Российский университет дружбы народов / сост. У. М. Бахтириева, О. А. Валикова, С. В. Дмитрюк. 2017. С. 438–445.
5. Косилова М. Ф. Имплицитная и эксплицитная память – их роль в изучении иностранного языка // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 1. С. 9–14.

6. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. Москва: Три-вола, 1998. С.352.

7. Miller J., Johnson-Laird P. Language and Perception. Cambridge (Mass.), 1976, P. 266.

УДК 159.9

Системный подход к измерению удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг

Е. Г. Кудрицкая

e-mail: helenkudrizkaya@mail.ru

Брестский государственный технический университет, Брест

Аннотация. В статье автором рассматривается проблема мониторинга удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг. В качестве методологической основы для проведения мониторинга может быть использован системный подход, позволяющий сформировать достоверную динамическую картину уровней удовлетворенности студентов.

Ключевые слова: системный подход, удовлетворенность, студент, качество образовательных услуг.

Проблема измерения удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг в вузе включает в себя совокупность целого ряда количественных и качественных характеристик, а также разнообразных подходов к их оценке. При этом следует учитывать, что «различные сочетания выделяемых критериев качества, выделение доминант в тех или иных исследованиях, могут формировать различный итоговый результат» (Кудрицкая, 2015). Этот недостаток особенно ярко проявляется при обособленности нормативного и сравнительного подходов в оценке качества образовательных услуг.

В этой связи наиболее объективным является системный подход, который позволяет рассматривать динамику эволюции данных аспектов в тесной взаимосвязи друг с другом и сформировать эффективную теоретико-методологическую исследовательскую модель, в которой будут учтены как внутренние, так и внешние факторы (Кудрицкая, 2018).

В Брестском государственном техническом университете (УО «БрГТУ») с «8 февраля 2010 года функционирует система менеджмента качества. В феврале 2011 года, в целях установления соответствия СМК университета требованиям СТБ ISO 9001-2009 проведен сертификационный аудит и 28 марта получен сертификат соответствия, подтверждающий, что система менеджмента качества в учреждении образования «Брестский государственный технический университет» соответствует требованиям национального стандарта СТБ ISO 9001-2009. В мае 2014, а затем в июле 2015 года расширена сертифицированная область распространения СМК в университете. В июле 2018 года получен сертификат соответствия требованиям СТБ ISO 9001-2015, зарегистрированный

© Кудрицкая Е. Г., 2020

в реестре национальной системы сертификации республики Беларусь (№ ВУ/112 05.01. 080 02 421)» (Система менеджмента качества, 2019).

Внедрение в менеджмент университета программ исследований удовлетворенности образовательных услуг, дает возможность системного мониторинга различных сторон деятельности учреждения высшего образования, так или иначе определяющих качество учебного процесса, а, следовательно, и уровень конкурентоспособности учебного заведения. Программа исследований, реализуемая в Брестском государственном техническом университете в соответствии с требованиями национального стандарта СТБ ISO 9001-2009, базируется на трех основных подходах: системном, структурно-функциональном и функционально-деятельностном. При этом второй и третий аспекты входят в системный в качестве локальных составляющих.

Содержание системного метода представляет собой стратегию измерений, учитывающую структуру учебного заведения, конкретные связи и отношения между ее элементами, иерархию ценностей, сложившихся на рынке образовательных услуг (объективная среда) и оценки обучающихся (субъективная среда). Это дает возможность «преодолеть рассогласованность нормативного и сравнительного подходов в измерениях, получить достоверную информацию о работе различных подразделений университета по обеспечению конкурентоспособного качества образования» (Кудрицкая, 2018).

Уровень профессиональной подготовки современных специалистов зависит от различных показателей: качества учебных программ, уровня профессорско-преподавательского состава, состояния учебно-материальной базы, наличия современного учебно-методического обеспечения образовательного процесса, уровня школьной подготовки абитуриентов, поступающих в учреждение высшего образования и уровня их мотивации в приобретении компетенций по выбранной специальности. Исходя из этого, системный подход к изучению уровней удовлетворенности студентов качеством образования, включает следующие этапы:

- конструирование целевых фокус-групп: студенты строительного, машиностроительного, электронно-информационных систем, инженерных систем и экологии, экономического факультетов;
- квалитетрический мониторинг удовлетворенности качеством образовательных услуг, включающий измерение количественных показателей мнений при помощи специальных шкал, рейтингов и интервалов;
- обработка данных (осуществляется по каждой исследуемой группе, методами линейной статистики);
- комплексная оценка уровней удовлетворенности, основанная на использовании системного метода к определению отдельных характеристик (свойств) с последующим их объединением (формулированием предполагаемой тенденции);
- ранжирование показателей по наиболее значимым характеристикам с целью выработки общего критерия (формулы), позволяющего с максимальной достоверностью оценить результаты исследования.

Формирование общей оценки (коэффициент общей удовлетворенности качеством образовательных услуг в учреждении образования «БрГТУ») рассчитывается по формуле и выводится по шкале в соответствии со стандартом «Оценка

удовлетворенности потребителей» СТУ (ДП) СМК УО «БрГТУ» 8.2.1-01-2009. Интерпретация результатов и выработка рекомендаций подразделениям университета осуществляется с учетом полученных ретроспективных показателей (Система менеджмента качества, 2019).

Таким образом, сочетание квалиметрических измерений, методов социально-психологической интерпретации результатов и элементов теории ожиданий, позволяет сформировать системную модель, при которой экспертиза уровней удовлетворенности студентов (как важнейший показатель качества образовательной деятельности), осуществляется в рамках текущего процесса формирования профессиональных компетенций обучающихся. Это дает возможность оперативно решать целый ряд задач по управлению качеством образования на основе всестороннего учета внутренних и внешних оценок, в частности:

- выявлять и прогнозировать появление потенциальных и перспективных потребителей образовательных услуг;
- давать оценку качеству учебного процесса через показатели удовлетворенности в сопоставлении с ожиданиями обучающихся;
- формировать объективные оценочные критерии удовлетворенности качеством образовательных услуг;
- разрабатывать научно обоснованные рекомендации для различных подразделений и служб университета по повышению качества образовательной деятельности.

Системный подход позволяет сформировать достоверную динамическую картину уровней удовлетворенности для различных категорий обучающихся, дает возможность классифицировать группы потребителей по сопоставляемым показателям, анализировать и интерпретировать полученные результаты, выявлять тенденции, формулировать выводы и прогнозы, касающиеся будущего развития УО «БрГТУ» и окружающей образовательной среды.

Построенная на его основе модель мониторинга уровней удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг является важным компонентом менеджмента, который, в свою очередь, обеспечивает получение достоверной информации об образовательном процессе и предоставляет дополнительные возможности по поддержанию репутации и имиджа учебного заведения на должном уровне.

Список литературы

1. Кудрицкая Е. Г. Изучение качества образовательных услуг в процессе внедрения системы менеджмента качества образования / Е. Г. Кудрицкая, О. П. Бурко, Ю. Д. Данилов // Образование, наука, производство: сборник научных статей международной научно-практической конференции, 26 мая 2015 г., Москва: АНО ВПО Институт менеджмента, экономики и инноваций, 2015. С. 20–23.

2. Кудрицкая Е. Г. Мониторинг качества образовательных услуг в учреждении высшего образования / Е. Г. Кудрицкая, О. П. Бурко, Ю. Д. Данилов // Сборник материалов Международного конкурса курсовых, научно-исследовательских и выпускных квалификационных работ: «Научные и творческие достижения в рамках современных образовательных стандартов», 25 января 2018 г. Кемерово : ЗапСибНЦ, 2018. С. 115–119.

3. Система менеджмента качества [Электронный ресурс] / Брестский государственный технический университет. Брест, 2019. Режим доступа: <http://www.bstu.by/ru/universitet/sistema-menedzhmenta-kachestva-2> (Дата обращения: 10.11.2019).

УДК 159.9

Мотивация персонала образовательной организации

В. И. Локина

e-mail: vika.lokshina.98@mail.ru

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль

Аннотация. В статье представлены результаты, раскрывающие некоторые специфические закономерности профессиональной мотивации персонала образовательных организаций. Выявлены ведущие мотивы работников образовательных организаций. Проанализирована возможность реализации мотивов профессиональной деятельности сотрудников образовательных организаций.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, мотивационная сфера личности, мотив, персонал организаций, индексы структурной организации.

Как известно, мотивация представляет собой один из важнейших и с трудом поддающийся изменениям фактор, который следует учитывать при приеме человека на работу и последующем построении системы ситуационного руководства (Иванова, 2005). Мотивация – это одна из составляющих процесса управления, с помощью которого руководитель побуждает своих работников работать для достижения организационных целей, тем самым, удовлетворяя их личные желания и потребности (Карпов А.В., 2012).

С целью диагностики мотивационных особенностей персонала образовательной организации, проведения структурного анализа мотивов, нами было проведено исследование, в котором приняли участие 80 работников образовательных организаций. В состав методического обеспечения исследования вошли следующие процедуры: методика «Возможность реализации мотивов» В. И. Доминьяк; методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса; методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса, а также ряд математико-статистических методов обработки и интерпретации данных.

По итогам оценки возможности реализации мотивов и мотивационный профиль сотрудников были получены следующие результаты. Наиболее высокую личную значимость для работников образовательных организаций представляют мотивы «Общение с коллегами», «Ощущение собственной полезности, служение людям». Это объясняет то, что работники образовательных организаций стремятся быть в центре всех дел коллектива, помогать другим, оказывать большее влияние на молодых коллег, осуществляя наставничество. Для них лучшим видом стимулирования является благодарность от руководства организации, всеобщее уважение. Значение реализации мотива «Ощущение свободы, самостоятельности

© Локина В. И., 2020

в принятии решений» ниже, чем личная значимость для работников образовательных организаций. Работодатель хочет контролировать и не готов предоставлять свободу. Образовательные организации – это, в основном, бюджетные учреждения, у них есть нормативная база, которая жестко регламентирует действия, требования к персоналу. Значение реализации мотива «Материальный достаток» ниже, чем личная значимость для работников. Педагогические работники школ и детских садов оказались не в полной мере удовлетворены системой материального стимулирования своего труда. Как правило, это связано с недостаточным финансированием муниципальных образовательных организаций. Значение реализации мотива «Управление, руководство другими людьми» выше, чем личная значимость для работников. Требование образовательной организации к своим сотрудникам выступает в качестве мотивационного задания: после его принятия сотрудниками оно станет долговременной мотивационной установкой, которая позже превратится в мотив деятельности.

Наряду с этим, помимо осуществления аналитического этапа исследования, состоявшего в сравнении представленных результатов диагностики, был также реализован структурный этап. В отличие от аналитического, данные, полученные в ходе его осуществления, как правило, специфицируют общую результативную сторону исследования, позволяют рассмотреть изучаемую проблему более углубленно и комплексно. Поэтому его, разумеется, нельзя определять в качестве дополнительного методического средства, а наоборот, усиливать его роль в научно-исследовательских разработках. Более того, зачастую имеет место вполне закономерная ситуация, согласно которой результаты, полученные в ходе реализации структурного уровня исследования, в значительной мере отличаются от тех, которые были выявлены на предыдущем – аналитическом. Подобная тенденция, как показывает практика, достаточно объяснима.

В нашем случае в соответствии с изложенными требованиями методологического плана был применен комплексный и развернутый *метод структурно-психологического анализа* компонентов мотивационной сферы личности. Данный метод осуществлялся в своем традиционном варианте на основе матриц интеркорреляций. Полученные коэффициенты корреляции легли в основу подсчета индексов когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и общей организованности структур (ИОС) компонентов мотивационной сферы личности (Карпов А. А., 2014, с. 51; Карпов А. А., 2018, с. 457). Вместе с тем, на основе этого была построена структурограмма компонентов мотивационной сферы личности, отражающие общую структурную организованность исследуемых мотивов, а также наличие между ними значимых взаимосвязей.

Ведущим мотивом у работников образовательной организации является мотив удовлетворения от достижения цели, результата деятельности. Данный мотив, являясь мотивационным, или внутренним, фактором, согласно двухфакторной теории Херцберга, служит источником развития личности сотрудника образовательной организации, стимулирует совершенствование профессионального мастерства, в случае возможности его реализации вызывает удовлетворённость работой, способствует повышению уровня лояльности к организации. Для работников образовательной организации важен не только процесс

труда, но и профессионализм. Сотрудники добиваются этого, получая квалификацию или звание, участвуя в профессиональных конкурсах, разрабатывая образовательные проекты.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в образовательных организациях развиваются различные формы нематериальной мотивации, характерные именно для данной сферы. Руководитель каждой образовательной организации при создании модели кадрового менеджмента, частью которого и является мотивация, должен изучить эти формы.

Список литературы

1. Иванова С. В. Мотивация на 100 %: А где же у него кнопка? Москва: Альпина Паблишер, 2011.
2. Карпов А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности: монография. Ярославль: ЯрГУ, 2014.
3. Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности: монография. Ярославль: ЯрГУ, 2018.
4. Организационная психология: учебник для бакалавров / под ред. А. В. Карпова. Москва: Издательство Юрайт, 2012.

УДК 159.9

К проблеме направленности личности у студентов-педагогов

С. А. Месникович

e-mail: pmpa@yandex.ru

Белорусский государственный педагогический университет им М. Танка, Минск

Аннотация. В статье автором рассматривается проблема профессиональной направленности студентов педагогического профиля обучения. Представлены результаты проведенного исследования студентов. Полученные автором данные могут быть использованы при организации преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла.

Ключевые слова: профессиональная направленность, студент, педагогический профиль обучения.

Эффективная профессиональная деятельность педагога неразрывно связана с углублением и расширением профессиональной направленности личности специалиста. Достижение высокого уровня профессиональной направленности предполагает осознанное отношение к профессиональному развитию уже на этапе вузовской подготовки. В связи с названным обстоятельством важность для современного образования представляет развитие у студентов – педагогов заинтересованности в постоянном самосовершенствовании, необходимом для формирования профессиональных навыков и умений, базирующемся на осознании обучающимися собственных потребностей и мотивов. Актуальным является обучение и воспитание профессионала, способного соответствовать быстро меняющимся и усложняющимся условиям и требованиям профессии, умеющего

© Месникович С. А., 2020

опережать накопленный педагогический опыт, изыскивать психологические ресурсы в сложных и неоднозначных педагогических ситуациях.

В настоящее время наблюдается усиление интереса исследователей к проблеме направленности личности профессионала. Так, например, Н. Ю. Марчук отмечает, что профессионально-личностная направленность представляет собой «сложный целостный конструкт личности педагога, который отражает специфику профессиональной деятельности, преломленную в личностных особенностях индивида». Данный конструкт включает в себя интенциональную активность личности, специфически сформированную в условиях профессиональной деятельности, и определяющую концептуальные особенности в реализации деятельности или личностном развитии профессионала (Марчук, 2012).

Ю. В. Андреева предложила критерии и показатели оптимального развития профессиональной направленности личности студентов. В качестве критериев выделены следующие: развитость системы профессиональных мотивов и ценностно-потребностных личностных структур, проявляющихся в процессе учебно-профессиональной деятельности. Показателями развития профессиональной направленности являются приоритет профессиональных мотивов собственного труда, социальной значимости труда, самоутверждения в учебно-профессиональной деятельности; актуализированных в учебно-профессиональной деятельности потребностей в форме познавательных мотивов, внутренних убеждений, самоуважения, результативности учебной деятельности, инициативности; учебно-профессиональных ценностей психической стабильности и отсутствием неудовлетворенности учебной деятельностью, высокой мотивацией учебной деятельности и высокой степенью удовлетворенности ею, удовлетворенность возможностью самосовершенствования и самореализации, удовлетворенность взаимоотношениями в процессе учебной деятельности (Андреева, 2004).

В контексте обозначенной проблемы нами было осуществлено изучение профессиональной направленности студентов педагогического профиля обучения. В исследовании приняли участие студенты первого курса исторического факультета УО «Белорусский государственный педагогический университет».

В качестве диагностического инструментария использовались методика «Диагностика парциальной направленности личности учителя» и методика «Изучение способности к самоуправлению в общении». При обработке данных использовался метод корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Результаты методики, определяющей парциальную направленность, показали следующее. У студентов, принявших участие в диагностике, высокие показатели представлены по шкале «Общительность» (79 %) и средние значения (в пределах нормы) по шкалам «Направленность на предмет» (56 %), «Организованность» (54 %) и «Интеллигентность» (52 %). Данные методики, определяющей способность к самоуправлению в общении, свидетельствуют о том, что у 68 % опрошенных имеется склонность к партнёрству в общении, а также потребность быть в общении с самим собой, проявлять в зависимости от ситуации направленность на партнёра. 23 % респондентов проявляют мобильность в общении и способны изменять стиль общения в зависимости от ситуации. 8 % студентов предпочитают стабильную модель общения.

Корреляционный анализ показал, что между типами парциальной направленности респондентов и уровнями способности к самоуправлению в общении были установлены определённые взаимосвязи. «Организованность» и «Общительность» взаимосвязаны прямой сильной связью с высоким уровнем способности к самоуправлению в общении, обеспечивающей мобильность в общении и изменение стиля в зависимости от ситуации. Обратная умеренная связь обнаружена между «Направленностью на предмет» и низким уровнем способности к самоуправлению в общении.

Таким образом, актуализация проблемы профессиональной направленности у студентов педагогического профиля может способствовать оптимизации образовательного процесса в вузе. Полученные нами данные могут быть использованы при организации преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла.

Список литературы

1. Андреева Ю. В. Психолого-акмеологические особенности развития профессиональной направленности личности студентов вузов: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / [Место защиты: Ульян. гос. ун-т]. Ульяновск, 2004. 27 с.

2. Марчук Н. Ю. Оптимизация профессионально-личностной направленности педагога: автореферат дис. кандидата психологических наук: специальность 19.00.07/ [Место защиты: Ур. гос. пед. ун-т]. Екатеринбург, 2012. 23 с.

УДК 159.9

Приемы работы педагога-психолога для формирования эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

А. Д. Мони́на

e-mail: monina_97@mail.ru

АДООУ Детский сад комбинированного вида № 18 «Светлячок», Долгопрудный

Аннотация. В статье рассматриваются приемы работы педагога-психолога, которые позволят сформировать эмоциональную лексику детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи за счет системного включения в процесс работы с детьми пиктограмм и графических средств.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи детей (ОНР) старшего дошкольного возраста, эмоциональная лексика, пиктограммы и графические средства.

В настоящее время психолого-педагогическая практика недостаточно обеспечена программными и методическими материалами, которые необходимы для решения вопросов, связанных с подготовкой детей с общим недоразвитием речи к обучению в школе. Особенно важным представляется разработка специальных пошаговых программ для работы педагога-психолога, позволяющих формировать и развивать эмоциональную лексику детей с нарушениями речи в детских дошкольных учреждениях.

© Мони́на А. Д., 2020

Интеграционные процессы современной коррекционной педагогической психологии направлены на создание комфортных условий развития и обучения детей, наделенных особенностями развития. В виду того, что в последние годы заметно увеличение числа дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, следует понимать, что адаптация детей этой категории требует особого внимания (Абдулкаюмова, 2019).

Речь детей старшего дошкольного возраста с ОНР имеет существенные отклонения от нормально развивающихся сверстников, как в количественной, так и в качественной характеристиках лексического запаса. Дошкольники чаще всего в активной речи используют общеизвестные и часто употребляемые в жизни слова и словосочетания. В большинстве случаев особенности лексики проявляются: в незнании многих слов и оборотов; в неумении отобрать из лексикона и правильно употребить в речи слова, наиболее точно выражающие смысл высказывания. У детей часто возникают различные ошибки в виде замещений нужной лексемы другим словам (Маралов, 2015).

Эмоциональная лексика используется дошкольниками фрагментарно и лишь в устойчивых стереотипных сочетаниях. При определении и назывании эмоциональных состояний дети испытывают значительные трудности. Одной из основных задач работы педагога-психолога с детьми с ОНР является практическое усвоение лексических средств языка. Поэтому, приоритетной задачей в формировании речи дошкольника с ОНР можно назвать развитие грамматически правильного, связного, эмоционально окрашенного изложения. Не менее значимой задачей является и формирование эмоциональной лексики. Посредством нее выражается личное отношение ребенка к действию, обстановке, ситуации (Плотникова, 2014).

Спонтанное развитие эмоциональной лексики у детей с нарушениями речи не может привести к удовлетворительным результатам. Целенаправленное формирование данного пласта лексики у детей с ОНР может способствовать правильному пониманию и называнию определенного эмоционального состояния, оцениванию коммуникативных ситуаций, выражению своих и чужих переживаний, чувств, влияет на когнитивные процессы (Тверская, 2011).

Как спроектировать работу педагога-психолога, которая позволит сформировать эмоциональную лексику детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи?

В исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР различной структурой речевого нарушения. Средний физиологический возраст участников эксперимента от 6,2 до 6,8 лет. База исследования – АДОУ Детский сад комбинированного вида № 18 «Светлячок» г. Долгопрудный. Перед проведением исследования была проведена предварительная работа: знакомство с детьми, ознакомление с личными делами дошкольников, с творчеством детей (поделками, рисунками, тетрадями), беседа с воспитателями о психофизических особенностях детей, их игровой деятельности и с логопедом, о речевых нарушениях каждого из учащихся. В характеристиках большинства детей отмечалась быстрая утомляемость, низкая работоспособность, нарушения внимания и памяти, неумение регулировать свою эмоциональную деятельность, слабо развитая общая и мелкая моторика.

На констатирующем этапе были изучены базовые эмоциональные состояния: радость, грусть, злость, испуг, удивление. Эти эмоции понятны детям старшего

дошкольного возраста и отражены в лицевой экспрессии. Обследование нейтральной лексики детей проводилось по логопедической методике Г. В. Чиркиной, которая адаптирована для дошкольников: сокращен объем и наполняемость заданий, применяется наглядный материал и игровые приемы (Столяренко, 2017).

Большая часть детей, принимавших участие в исследовании, были отнесены к категории детей с низким уровнем эмоционального развития. У данной категории детей отсутствуют представления об эмоциях и выразительности эмоциональных проявлений. Для них сложно понять эмоциональное состояние человека по картинке, они не могут выразить словами свое эмоциональное состояние. У них отсутствует выразительная мимика, пантомимика и речь. Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, требуется большая работа по развитию эмоциональной сферы.

Состояние активного словаря у исследуемых детей с ОНР характеризуется бедностью и неточностью употребления многих слов, в то время как пассивный словарь характеризуется недостаточностью представлений об окружающей действительности. В ходе проведения исследования также было выяснено, что пассивный словарь дошкольников с ОНР преобладает над активным.

В работу педагога-психолога по формированию эмоциональной лексики детей с ОНР мы решили ввести прием использования на занятиях пиктограммы нарастания эмоционального состояния, в которых эмоции передавались с помощью графических средств. Эти графические изображения использовались в работе в качестве зрительных опор при образовании сравнительной и превосходной степени качественных имен прилагательных, а также при составлении словосочетаний (грустный гномик, а этот гномик еще грустнее, это самый грустный гномик), предложений и небольших рассказов с прилагательными, называющими различные эмоции (Белопольская, 2015).

Цель данного этапа заключалась в формировании эмоциональной лексики, называющей чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом. В связи с этим должно быть организовано обучение, во время которого ребенок будет употреблять данную лексику в словосочетаниях, предложениях, в связных высказываниях. На занятиях использовался материал, который способствует передаче собственных эмоциональных состояний в процессе совершаемых действий, а также позволяющий детям узнавать причины возникновения того или иного настроения. Мы учитывали возрастные особенности детей, соответственно эмоционально-игровой контекст в этих занятиях носил конкретный, подсказывающий и направляющий характер.

Также использовались символические изображения различных настроений с целью определения эмоциональных состояний персонажей по внешним признакам. Важное место уделялось расширению представлений об эмоциях при помощи их сравнения, развитию умения различать эмоциональные состояния по графическим изображениям и идентифицировать настроение персонажей, описанных в произведениях художественной литературы с символическим изображением.

В результате использования данного способа работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР мы увидели, что дети стали обращать внимание

и оценивать свои и чужие промахи, что позволило им с большой заинтересованностью и легкостью углубляться в мир фантазий. Дети стали более раскрепощенными, общительными, процесс обучения позволил более отчетливо выражать собственные идеи, а также формулировать их и излагать публично, тоньше чувствовать и познавать окружающий мир.

Предложенные способы работы педагога-психолога могут использоваться не только на занятиях с детьми с речевой патологией, но и при работе с детьми с нормальным речевым развитием. Эти приемы дают возможность решить вопросы, связанные с воспитанием дошкольников и оптимизацией обучения детей с общим недоразвитием речи, а также с подготовкой к эффективной интеграции выпускников логопедических групп в общеобразовательные школы.

На данном этапе были получены промежуточные результаты, которые позволяют продолжить дальнейшее исследование.

Список литературы

1. Абдулкаюмова Г. И. Особенности формирования эмоциональной лекции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Проблемы современного педагогического образования // Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского». Ялта, 2019. С. 4–6.
2. Белопольская Н. Л. Азбука настроений. Эмоционально-коммуникативная игра для детей 4–10 лет / Н. Л. Белопольская. Москва: Когито-центр, 2015. 36 с.
3. Маралов В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании. Учебное пособие / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. Москва: Юрайт, 2015. 426 с.
4. Плотникова С. В. Лексикон ребенка: закономерности овладения словарем и методика его развития: учебное пособие. Екатеринбург, УГПУ, 2014. 216 с.
5. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика: Учебное пособие для бакалавров / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. Москва: Юрайт, 2017. 671 с.
6. Тверская О. Н. Формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / О. Н. Тверская, Ж. В. Зигангирова // КАРО. 2011. № 1. С. 35–48.

УДК 159.9

Снижение проявлений спазмических задержек у дошкольников посредством применения технологии арт-терапии

А. В. Никитина

e-mail: yarnyusha@ya.ru

МДОУ №2 «Солнышко» ЯМР, ДОУ №110 «Ладушки», Ярославль

Аннотация. В статье, представленной дошкольным педагогом-психологом, рассматривается актуальная тема коррекции проявлений тревожности, нередко выражающихся в виде физиологических нарушений – спазматических задержках (нервные тики, энурез, логоневроз). Автор представляет собственную методическую разработку, основу которой составляет метод арт-терапевтического воздействия с целью раскрытия внутреннего потенциала ребенка и формирования его защитных барьеров, повышения стрессоустойчивости личности.

© Никитина А. В., 2020

Ключевые слова: тревожность, коррекция, дошкольная психология, спазматические задержки, арт-терапия.

С проблемой проявлений разного вида невротической симптоматики, выраженной в неполноценности функционирования организма, ввиду некорректной реакции органов и систем на психотравмирующие факторы, в своей профессиональной деятельности сталкивается множество специалистов коррекционной педагогики. Группу приведенных проблем составляют, в том числе, проявления нервных тиков, относящиеся к спазмическим задержкам неврологического типа, которые могут проявляться нерегулярным, частым сокращением мышц в разных частях тела. Указанная симптоматика выражается в проявлении повышенной внутренней и внешней тревожности и чувствительности к негативным факторам среды. Она может быть вызвана не только врожденными факторами, влияющими на развитие и становление личности (прим. – повышенная чувствительность, эмоциональность, др.), но и приобретенными – переход на новый вид ведущей деятельности, частое и продолжительное сидение за электронными устройствами в статичной позе, стрессы, смена социальных условий, неуверенность, ускоренное обучение.

В психологии под спазмическими задержками понимаются, визуально проявляемые, в виде нервного тика, быстрые, стереотипные кратковременные произвольные элементарные движения, внешне напоминающие рефлекторные или целенаправленные, разновидность гиперкинеза (Фесенко, 2005). Гиперкинез – это сокращения одной мышцы или группы мышц по ошибочной команде головного мозга (Стоименов, 2003).

Автором приводится способ коррекции, приобретенного нервного тика вследствие пережитой стрессовой ситуации у воспитанницы старшего дошкольного возраста 6 лет. Психологическая травма, выраженная спазмическими задержками, появилась ввиду высокого порога внутренней чувствительности к негативному фактору внешней среды, на который ровесники не обратили бы внимания. Следствие – ярко-выраженные проявления нервного тика с частым сокращением глазных мышц в момент повышенной интеллектуальной деятельности или при рассказе о себе и собственных переживаниях. Для коррекции и последующей профилактики психологической травмы мной проработан комплекс методических упражнений, ориентированный на прорисовку стрессовых моментов, посредством осмысления ситуации и понимания того, какие внутренние ресурсы использовать, чтобы выработать защитные барьеры, позволяющие справиться с ситуацией и по итогу определить перспективы развития личности.

Разработка, в результате апробации, показала положительные результаты при работе с детьми, которые сложно переживают разрыв семейных связей и смену социальной обстановки (развод родителей, переезд, смена детского сада, др.). У детей также могут возникнуть внутренние переживания, не выраженные внешне, а происходящие опосредованно, например, в игре или через виды труда и учебной деятельности: отказ от задания, затруднения выполнения, которые раньше не наблюдались, протест, снижение качества работ, нежелание вступать в контакты, нестабильная самооценка, снижение интереса к игре и т. д.

В указанных случаях наблюдаются нарушения социализации. Здесь могут оказать влияние личностные факторы: темперамент, фон настроения, самоконтроль, самооценка, акцентуации характера, общительность, отсутствие алекситимии, формулирование проблемы, сверстники и родственники, социальная среда.

В основе метода – использование арт-терапии и рисование мандал (с лат. «Мандала» – «круг, диск»). К. Г. Юнг идентифицировал мандалу как архетипический символ человеческого совершенства. Она используется в психотерапии как средство достижения полноты понимания собственного «я».

Цель работы в комплексе занятий: помощь ребенку в преодолении психофизического дефекта, осознании полноты собственного «я», обучение использованию защитных барьеров для преодоления стресса.

Задачи психологической разработки:

1. Подготовить для занятия пространственно-развивающую среду в соответствии с типом проблемы. Подобрать музыкальное сопровождение, место релаксации, сюжетные игрушки, бумагу, средства рисования;

2. Установить контакт и знакомство с ребенком для выявления проблемы и обозначения уровня реакции на раздражитель посредством беседы с ним самим или с законными представителями (по необходимости);

3. Провести комплекс занятий по пунктам плана разработки 1–2 раза в неделю;

4. Оценить результаты для принятия решения о повторении пройденных этапов и закрепления результата.

Длительность проведения занятий зависит от возраста ребенка и соответствует СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» от 29 декабря 2010 г. № 189. Разрешается присутствие законных представителей. Им не рекомендуется комментировать действия ребенка.

Перед началом каждого этапа проводится сеанс релаксации (например, «Тихое озеро», «Придуманная страна», «Отдых в лесу», «Полет бабочки», «Отдых на море»). Здесь происходит формирование доверительной атмосферы, эмоциональный настрой и снятие психосоматических зажимов, релаксация, концентрация на задании и снижение интереса к отвлекающим факторам. Занятия проводятся с использованием музыкальной терапии (сборники: «Зона без стресса», «Marc Enfroy», «Релаксация: звуки природы» (прим. – Яндекс. Медиасервисы). Аналогичный сеанс рефлексии проводится по завершении занятия для осознания работы, создания чувства безопасности и умения проговаривать чувства и переживания.

Методика цикла реализации разработки строится на том, что занятие начинается с музыкального настроения и проговаривания, осмысления цели. Затем ребенку предлагается круг на листе, который необходимо разрисовать. Педагог понимает, какие этапы целесообразно будет проработать, планирует и оценивает, эффективность помощи и/или предлагает ребенку новые средства взаимодействия (психокоррекционной работы).

В результате психокоррекции прорабатываются такие этапы:

1. «Моя проблема» – рекомендуемый инструмент, цветные и черно-белые карандаши (прорисовка страха, испуга, проблемы; проговаривание его, прора-

ботка травмирующих моментов, отрисовка их с положительной стороны). Диагностический этап для психолога с точки зрения авторитета нарисованных элементов, размеров, цвета, качества, др.). Для ребенка – возможность попытаться отпустить проблему, проговорить ее;

2. «Мое настроение» – инструмент – краски (текущее эмоциональное состояние). Проговаривание положительных качеств, состояний личности, на чем стоит акцентироваться, для того чтобы стать свободным и уверенным в себе. Здесь происходит коррекция негативных эмоций, которая на следующих этапах будет заменена на позитивные переживания;

3. «Какая (-ой) я сейчас» – рекомендуемый инструмент, фломастеры (ребенок рисует внутренний мир, переживания, стремления, мечты, семью, друзей, преимущества, недостатки). Через обсуждения прорабатывается тревога;

4. «Какой (-им) я хочу стать» – можно использовать все инструменты по желанию (прорабатывается положительное восприятие собственных стремлений, мечты на перспективу). Разговор с ребенком идет не о трудностях, а о том, что он осмыслил и как это может использовать;

5. «Мои мечты» – можно использовать все инструменты выражения эмоций, по желанию воспитанника (происходит проекция переживаний, подведение итога работы, осмысление перспектив личностного роста и развития).

По окончании выполнения этапов, специалист фиксирует фон настроения, способность отразить переживания, чувства, умение их понять и выбрать средства рисования, наличие тревожности или повышение уверенности, самооценку, желание вступать в контакт. Не менее важно понимать, с целью отслеживания динамики, качество выполнения работы и стремление «выйти за пределы» круга, которое в свою очередь символизирует желание выйти из состояния интроверсии.

Этапы разработки проработаны по «нарастающей», чтобы комфортно подойти к раскрытию проблемы и открыть больший объем возможностей, минимизировать переживания, «замаскировав» их под преимущества личности.

Результатом занятий являются данные статистики. Программа апробирована на 17 детей в 2019–2020 уч. году (прим. – 1 чел. с нервными тиками, 4 чел. с приобретенным заиканием, 12 чел. с повышенной тревожностью). Эффективность ее в решении вопроса и коррекции тревожности личности в 100 % случаев положительная, как и при коррекции приобретенных нервных тиков. В решение проблемы заиканий результат ниже, 50 %. Во время выполнения занятий и в день проведения дети чувствуют себя легче, снимаются внутренние зажимы, наступает расслабление, но после, ситуация может возвратиться. В данном случае необходимо проводить занятия наравне с квалифицированной логопедической помощью.

Итогом реализации цикла занятий становится стойкий психокоррекционный эффект, который создает у ребенка внутреннюю уверенность в собственных действиях, желание развиваться и получать положительные эмоции. Результат оказывает положительное влияние на снижение уровня личностной тревожности и, как следствие, уменьшение или прекращение возникновения спазмов, являющихся причиной нервных тиков и заиканий.

Список литературы

1. Стоименов Й. А. Психиатрический энциклопедический словарь. К.: «МАУП», 2003. 1200 с.
2. Фесенко Ю. А., Рубина Л. П. Современный подход к диагностике и лечению тикозных расстройств у детей // Каталог статей. Независимое издание для практикующих врачей. 2005. URL: https://www.rmj.ru/articles/obshchie-statii/Sovremennyy_podhod_k_diagnostike_i_lecheniyu_tikoznyh_rasstroystv_u_detey/ (Дата обращения: 03.08.2020 г.)

УДК 159.9

Психологическая составляющая общественной деятельности молодежи

С. Н. Островский

e-mail: ostrova@tut.by

Белорусский национальный технический университет, Минск

Аннотация. В последнее время все больше и больше приходится слышать о вовлечении молодежи в общественную деятельность. В данном материале рассматриваются вопросы, касающиеся раскрытия основных направлений, структур, и целей общественной деятельности, в которой активное участие принимают современные студенты.

Ключевые слова: общественная деятельность, молодежь, студенты.

Общественная деятельность студенческой молодежи – это комплекс мероприятий, выполняемых в индивидуальном и групповом порядке всеми студентами с целью преобразования социальной действительности на факультете, в вузе, районе, городе [1].

Целью исследования являлось осуществление контент-анализа общественной деятельности студентов БНТУ.

В качестве объекта исследования выступила общественная деятельность студентов дневного отделения БНТУ. Предмет исследования заключался в изучении социально-психологических аспектов общественной деятельности студенческой молодежи.

Общественная деятельность студентов состоит из следующих направлений:

1. Общественно-трудовая деятельность студентов (дежурство в аудитории, добровольная помощь в уборке территории вуза, работа в составе студенческих строительных отрядов и др.)
2. Общественно-организационная деятельность (дежурство студентов по университету, общежитию; помощь в организации и проведении семинаров, круглых столов, конференций на факультете и в вузе; помощь в проведении традиционных мероприятий факультета (Дня открытых дверей, работа в приемной комиссии) и др.)
3. Общественно-спортивная деятельность (участие во внутривузовских, районных, городских спортивных мероприятиях и др.)
4. Общественно-благотворительная деятельность (участие в проведении благотворительных акций, мероприятий в рамках сотрудничества вуза с различными социальными учреждениями и др.)

© Островский С. Н., 2020

5. Общественно-творческая деятельность (организация и проведение тематических мероприятий на факультете – «Посвящение в студенты», «Студенческая весна и осень»; организация внутригруппового досуга и др.)

Осуществление работы в данных направлениях позволяет студентам:

- раскрыть свои внутренние личностные ресурсы;
- обогатить опыт профессионального взаимодействия с социумом на микро-, макроуровне и выстроить свою профессиональную перспективу;
- определить в процессе рефлексии актуальные ресурсы и ограничения студенческой группы;
- занимать активную позицию в жизни факультета, вуза.

Общественно полезная деятельность – организованная системная деятельность, осуществляя которую, молодежь помогает обществу и окружающей среде, внося свой позитивный вклад для развития общества, демократии. Общественно-осознанная деятельность приносит реальную пользу, как молодежи, так и обществу, окружающей среде, которым эта молодежь помогает.

В качестве инновационных форм общественно-полезной деятельности студентов следует обратить внимание на создание инвариантных структур в рамках вуза:

а) Клуб творческих инициатив. Клуб может являться структурным подразделением Совета студентов, занимающийся организацией и проведением культурно-массовых и досуговых мероприятий. Данная структура позволяет реализовывать творческий потенциал будущего специалиста. Цели Клуба творческих инициатив:

- выявление творческого потенциала у студентов;
- стимулирование студентов к реализации своих творческих способностей;
- повышение профессионализма студенческих творческих коллективов;
- популяризация художественного молодежного творчества в студенческой среде;
- установление и укрепление творческих связей между организациями и учебными заведениями;
- подготовка достойных представителей вуза на районных, городских и областных творческих фестивалях и конкурсах.

Клуб может участвовать в организации мероприятий, формирующих корпоративную культуру студентов. Это такие мероприятия как: День знаний, «Давайте познакомимся», «Посвящение в студенты первого курса», Слет выпускников, Международный день студентов, Татьянин день и т. д. Наиболее полно творческий потенциал студентов реализуется на фестивале искусств «Студенческая весна».

б) Студенческое научное общество. Данное общество является добровольным объединением студентов, действующих на основе научных интересов. Эта структура способствует рождению и развитию новых научных идей в сфере науки, техники и экономики, строительства, жилищно-коммунального хозяйства и т. д. Целями создания и деятельности Студенческого научного общества являются:

- создание научно-исследовательской базы, на основе которой осуществляется вся разработка принимаемых решений в сфере науки, техники и экономики;
- создание условий для всестороннего и наиболее полного развития и реализации научного потенциала студентов;

- ориентирование молодежи города на научную деятельность.

в) Студенческая лаборатория информационных технологий (СЛИТ) – создаваемая на добровольной основе структура, самостоятельно и ответственно действующая в направлении информационного и компьютерного обеспечения студентов, преподавателей, работников вуза, а также иных заинтересованных лиц. Целями и задачами лаборатории могут являться:

- распространение и внедрение современных информационных и компьютерных технологий;
- выявление и стимулирование молодежи к реализации различных способностей в области информационных технологий;
- техническое и программное обеспечение различных сфер деятельности вуза;
- разработка, координация, концепция официального сайта вуза и факультетов;
- поиск, обучение и обмен опытом со студентами, преподавателями и работниками, заинтересованными в развитии ИТ на базе вуза;
- осуществление внешних связей с представителями других вузов, организаций, учреждений, иных лиц.

СЛИТ может участвовать в различных сферах деятельности вуза, где необходим профессионализм и опыт ее членов.

В частности, в БНТУ создана аналогичная структура в Центре компьютеризации на базе Института интегрированных форм обучения. В БНТУ наиболее востребованной данная деятельность была в период летней приемной кампании. Количество обращений к сайту БНТУ за 12 дней приемной кампании составило 2 406 908. Количество запросов пользователей, отправленных в течении 1 часа составляло – 23 371. К работе были приобщены студенты со всех факультетов университета.

г) Студенческая биржа труда – коллегиальный орган студенческого самоуправления, создаваемый на добровольной основе, действующий самостоятельно и осуществляющий взаимодействие между студентами и работодателями. Цели деятельности студенческой Биржи труда:

- организация трудовой деятельности студентов;
- создание базы данных вакансий;
- формирование активной жизненной позиции студентов;
- осуществление внешних связей с представителями других вузов;
- регулярное проведение «Ярмарки вакансий».

д) Спортивный студенческий клуб может являться студенческим объединением, созданным в целях участия студентов в спортивной жизни вуза; формирования спортивных секций, участия в спортивных соревнованиях; участия в акциях, посвященных здоровому образу жизни; участия в спортивных конференциях и решение актуальных вопросов, связанных со спортивной жизнью вуза. Клуб может осуществлять свою деятельность для реализации основных целей:

- формирование здорового образа жизни;
- воспитание гражданской ответственности и активности студентов;
- пропаганде и популяризации развиваемых видов спорта среди студентов;
- содействия развитию и росту физической культуры студентов;

- повышения спортивного статуса вуза на межвузовской спортивной арене;
- совершенствования условий спортивной подготовки.

Таким образом, участие молодежи в общественно-полезной деятельности положительно сказывается на состоянии ее физического и эмоционального здоровья, устранении вредных привычек (употребление алкоголя, наркотиков) и др.

Список литературы

1. Трухачев В. И. Система воспитательной работы в вузе: традиции качества / В. И. Трухачев, С. И. Тарасова, Е. В. Хохлова, О. Н. Федиско // Высшее образование в России. 2010. № 10. С. 72–80.

УДК 159.9

Уровень конфликтоустойчивости и оценка способов реагирования в конфликте у старших подростков

А. В. Павлюкова

e-mail: kutas.anastasiya@yandex.ru

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель

Аннотация. В статье автором анализируется проблема конфликтоустойчивости и способов реагирования в конфликте у старших подростков. Автором представлены результаты проведенного эмпирического исследования.

Ключевые слова: конфликт, конфликтоустойчивость, старшие подростки, способ реагирования.

Изучение конфликтного поведения, его возможные причины и способы разрешения являются в современных условиях важной целью для установления конструктивных отношений между старшеклассниками. Огромный вклад в разработку данной проблемы внесли исследования конфликтного поведения старших подростков (С. В. Березин, Т. В. Драгунова, М. М. Рыбакова, Д. И. Фельдштейн), а также подходы к пониманию конфликта (А. Я. Анцупов, Ф. М. Бородин, Н. В. Гришина, Р. Килмен, Н. И. Леонов, М. С. Мириманова, Л. А. Петровская, К. Томас, Б. И. Хасан, А. И. Шпилов).

Увеличение конфликтных ситуаций в подростковой среде является одной из актуальных проблем современного общества. В этом возрасте у подростков появляется чувство взрослости, протестующий характер поведения, повышенная конфликтность с окружающими, которая проявляется в деструктивных формах поведения.

Конфликтное поведение состоит из противоположно направленных действий участников конфликта. Этими действиями реализуются скрытые от внешнего восприятия процессы в мыслительной, волевой и эмоциональной сферах оппонентов. Особенности конфликтного поведения определяются, прежде всего, конфликтностью человека. Конфликтность, как психологическая характеристика конфликтного поведения, проявляется в «открытом» конфликтном взаимо-

© Павлюкова А. В., 2020

действию индивидов, которое представляет собой совокупность способов, форм и приемов, придающих конфликту свойство динамизма (Здравомыслов, 1996).

В работах А. Я. Анцупова и А. И. Шипилова конфликтное поведение рассматривается, как «результат внутренних и внешних противоречий между обществом, средой и личностью». Это результат внутренних и внешних противоречий между потребностью в самоутверждении и возможностью ее удовлетворения, между самооценкой и оценкой группы, между требованиями группы и собственными установками и убеждениями, то есть конфликтное поведение выступает как склонность человека к конфликту при взаимодействии личностных факторов и факторов внешней среды (Хьелл, 2006).

Исследователи К. Бютнер, Т. В. Драгунова, А. И. Захаров, Д. Г. Трунов, Л. Б. Филонов считают, что конфликты выступают в сфере взаимоотношений подростков с родителями и социальным окружением как способ самоутверждения, самореализации.

По мнению К. Н. Поливановой, конфликты порождают кризис подросткового возраста. Разрешение кризиса невозможно в старой системе отношений и поэтому обязательно должно идти через конфликт, который в данном случае имеет положительное значение, он освобождает место для нового и направлен на разрушение старой системы отношений с миром (Поливанова, 1996).

На уровень и характер конфликтности старшеклассников существенно влияют особенности семейного воспитания. По данным С.В. Березина, среди старших школьников, склонных к конфликтному поведению 68,35 % оказались детьми из неблагополучных семей. В первую очередь, это деструктивные семьи, где постоянные ссоры, алкоголизация родителей, агрессивные формы поведения по отношению к детям и между супругами. Зачастую в таких семьях плохие материально-бытовые условия, в которых у ребенка не удовлетворяются многие значимые для него потребности – в ласке, заботе, безопасности, а способы рядки они заимствуют у родителей (Березин, 1995).

Как и в любом другом возрасте, конфликты старших подростков носят как позитивный, так и негативный варианты исхода. С усложнением системы общественных отношений, с включением индивида в разнообразные общности потребность в принадлежности к какой-либо группе удовлетворяется только при подчинении разнообразным общественным нормам и правилам, удовлетворяя при этом социальные ожидания окружающих. Постепенно на этой основе вырабатывается потребность следовать нормам, обычаям, традициям группы, поскольку в противном случае личность неизбежно вступает в постоянный устойчивый конфликт с окружающими и, в конечном счете, будет отторгнута группами, к которым она принадлежит.

Что касается позитивной роли конфликта в старшем подростковом возрасте, то стоит отметить, что для развития личности необходимы конфликты. Только путем преодоления конфликтной ситуации, разрешения конфликта либо противоречия, индивид сможет выйти на новую ступень своего развития. Позитивный смысл конфликта состоит в раскрытии для самого подростка его собственных возможностей, в активизации личности как субъекта предупреждения, преодоления и разрешения конфликтов (Дубровина, 2001).

Цель эмпирического исследования: определить уровень конфликтоустойчивости выявить стратегию поведения в конфликтной ситуации у старших подростков. Базы исследования: ГУО «Средняя школа № 37 г. Гомеля» и ГУО «Средняя школа № 57 г. Гомеля». Выборка исследования: 120 человек в возрасте 14–17 лет. Для определения уровня конфликтоустойчивости у старшеклассников использовалась методика «Определение уровня конфликтоустойчивости». Результаты исследования уровня конфликтоустойчивости показали, что высокий уровень конфликтоустойчивости выражен у 26 % старших школьников. Для старшеклассников с высоким уровнем конфликтоустойчивости свойственно то, что они умеют сглаживать конфликты, легко избегать критических ситуаций. Когда им приходится вступать в спор, они склонны учитывать, как это может отразиться на их отношениях с окружающими. 54 % старших подростков имеют средний уровень конфликтоустойчивости. Это свидетельствует об ориентации старшеклассников на компромисс, стремлении избегать конфликта. 20 % старших школьников имеют низкий уровень конфликтоустойчивости, свидетельствующий о выраженной конфликтности. Это говорит о том, что старшеклассники настойчиво отстаивают свое мнение, невзирая на то, как это повлияет на их отношения с окружающими. Очень низкого уровня конфликтоустойчивости среди старших подростков выявлено не было.

Для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению и выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации использовалась методика «Оценка способов реагирования в конфликте», разработанная К. Томасом. Анализ данных показал, что для 27 % старших подростков ведущей стратегией является компромисс. Для них свойственно стремление урегулировать разногласия, уступая в чем-то в обмен на уступки другого, поиск средних решений. 33 % старшеклассников имеют выраженным типом поведения в конфликте приспособление. Они стремятся сохранить благоприятные отношения, обеспечить интересы партнера путем сглаживания разногласий, готовы уступить, пренебречь собственными интересами, претензиями. 10 % старших школьников выбирают стратегию избегание, то есть для них характерно стремление не брать на себя ответственность за принятие решения, не видеть разногласий, отрицать конфликт. Обычно в этом случае старшеклассник пытается стоять в стороне от конфликта, стремится стать нейтральным. Для 17 % старших подростков характерен тип поведения в конфликте – соперничество. Для них свойственно стремление защищать свои позиции и интересы, игнорировать интересы других, проявлять агрессивность в общении. 13 % старшеклассников используют стратегию сотrudничества. Для них характерно стремление найти решения, полностью удовлетворяющих интересы обеих сторон в ходе открытого обсуждения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что: во-первых, конфликт является неотъемлемой частью становления личности, во-вторых, конфликтные ситуации возникают, прежде всего, в ближайшем социальном окружении; в-третьих, на уровень и характер конфликтности старших подростков существенно влияют особенности семейного воспитания. Большая часть старших подростков имеет средний уровень конфликтоустойчивости. Для старшеклассников ведущими стилями разрешения конфликтной ситуации являются приспособление и компромисс.

Список литературы

1. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта / А. Г. Здравомыслов. Москва: АО Аспект пресс, 1996. 261 с.
2. Хьелл Л. Теории личности / Л.Хьелл, Д.Зиглер. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 608 с.
3. Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 9–10.
4. Березин С. В. Психокоррекционная деятельность школьного психолога в условиях межличностного конфликта учащихся подросткового возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: (19.00.07) / С. В. Березин; Исслед. центр семьи и детства. Москва, 1995. 194 с.
5. Дубровина И. В. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 368 с.

УДК 159.9

Психологические аспекты развития студенческой научно-исследовательской деятельности

С. В. Пазухина

e-mail: pazuhina@mail.ru

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Тула

Аннотация. В статье проводится анализ основных недостатков научно-исследовательской деятельности студентов вуза. Описывается современная технология развития НИРС в рамках организации работы студенческой научно-исследовательской лаборатории «Позиция». Рассмотрены ключевые идеи, которые легли в основу работы лаборатории и были апробированы на практике, показав свою эффективность.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, лаборатория, студенты, саморазвитие.

В настоящее время осуществляется активный поиск и разработка новых технологий, способствующих привлечению молодежи в науку, пробуждающих интерес современных молодых людей к получению новых знаний и открытий в результате проведения собственных исследований, самореализации в научно-исследовательской деятельности.

С психологической точки зрения, как разновидность учебно-профессиональной деятельности, которая является ведущей в юношеском возрасте, научно-исследовательская деятельность студентов (НИРС), на наш взгляд, должна способствовать не только профессиональному росту, выработке требуемых ФГОС ВО компетенций, но и личностному развитию каждого обучающегося, его социализации, индивидуализации, раскрытию субъектного потенциала, самореализации.

В работах ряда современных исследователей отмечаются системные и частные недостатки традиционной практики организации НИРС в вузах. Так, Л. В. Чулова пишет следующее: «Многолетний опыт работы в вузе показывает, что

в последние годы научно-исследовательская работа студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования организована не лучшим образом, значительная часть студенческого контингента отошла от активного участия в научной работе и научно-техническом творчестве, в том числе из-за недостаточности ... стимулирования её участников, что значительно ослабило влияние этого фактора на их профессиональное становление, поэтому у значительной части студентов за время обучения не сформированы умения исследовательской деятельности... В этой связи назрела необходимость разработки системы научно-исследовательской работы в вузе на основе обучения творческому подходу к практическому использованию полученных образовательных, научных и технических знаний» (Чупрова, 2012). Констатируется угасание интереса студентов к НИР, ее формально-принудительный характер в ряде случаев, отсутствие познавательной и творческой активности молодежи в этой области, неразвитость научно-исследовательских навыков, непонимание важности данного вида деятельности, вынужденная ведущая роль преподавателей в инициации, организации, выполнении научных исследований, написании статей и пр. при пассивной роли обучающихся и др.

Мы полагаем, что образовательная среда современного вуза должна создавать соответствующие условия для становления компетентного в своей области, конкурентоспособного на рынке труда, способного к постоянному профессионально-личностному саморазвитию и самосовершенствованию выпускника, что будет способствовать в дальнейшем его успешной самореализации в профессиональной деятельности, обеспечивать карьерный рост.

В 2018 г. при поддержке Федерального агентства по делам молодежи (Росмолодежь) ТГПУ им. Л. Н. Толстого был выигран проект по развитию студенческой научно-исследовательской лаборатории «Позиция». Перечислим ключевые идеи, которые были положены в основу развития научно-исследовательской деятельности студентов в данной лаборатории.

Первая идея – привлечение самих студентов для изучения проблем молодежи, что обеспечивает не взгляд со стороны (как это обычно происходит в традиционно организуемых исследованиях), а взгляд изнутри. Данная идея базируется на различиях к организации исследований в разных парадигмах – естественнонаучной (и соответствующей ей объяснительной психологии) и гуманитарной (и соответствующей ей понимающей психологии). В ходе групповой дискуссии в качестве наиболее актуальных для проведения мониторинговых исследований участники лаборатории определили следующие темы: «Коммуникативные навыки», «Спорт-здоровье», «Досуговые предпочтения», «Спектр эмоциональных переживаний», «Роль кураторской поддержки», «Имидж современной молодежи», «Современные проблемы студенческой семьи», «Асоциальное поведение и конфликты».

Вторая идея – открытость. Обычно для участия в научно-исследовательских проектах отбирают лучших обучающихся, делая, по сути, недоступной эту сферу для мотивированных студентов, но не владеющих необходимыми знаниями и навыками. Мы в лабораторию приглашали всех заинтересованных, в т. ч. первокурсников. Поощрялась свобода выбора, самостоятельность, что позволяло снимать одно из серьезных противоречий жизненной перспективы современных юношей и девушек, связанное с недостаточной самостоятельностью

и готовностью к самоотдаче для реализации собственных профессиональных и жизненных целей и планов. Большое внимание уделялось развитию студенческого самоуправления. Участники лаборатории по своему желанию создали группу ВКонтакте для организации общения, обмена мнениями, взаимодействия, которую на протяжении всего периода реализации проекта сами курировали.

Следующей была идея организации деятельности по проведению исследований не в одиночку, а в группе. Эта идея отвечает требованиям ФГОС ВО, где обозначена компетенция, связанная с умением работать в команде, и современным тенденциям проведения исследований в научном сообществе. Студентами в ходе свободного самоопределения были созданы разновозрастные, межфакультетские команды, в ряде случаев – межнациональные. При работе в таких командах срабатывал эффект взаимодополнения и взаимообогащения информации за счет расширения круга общения и кругозора, привлечения идей из разных областей науки. Это, в свою очередь, обеспечивало междисциплинарный характер исследований. Студентами изучались проблемы, которые волнуют и присущи всем молодым людям, независимо от осваиваемого профиля бакалавриата или магистратуры. Идея сочетания в командах студентов младших курсов и старших (магистрантов) позволяла реализовать получившее высокую актуальность в настоящее время направление развития взаимопомощи и взаимоподдержки – наставничество. Само название лаборатории – «Позиция» – предполагало, что ее участники, с одной стороны, будут учиться занимать разные ролевые позиции в команде (лидер, организатор, генератор идей, исполнитель, критик, творец и пр.), с другой, – учиться выработать собственную позицию и публично ее отстаивать, находить социально-значимые способы самовыражения.

Следующая идея заключалась в выраженном практикоориентированном характере проводимых исследований. Мы шли не от теории - к проведению исследований на практике, а от личного опыта и эмпирических результатов к их анализу, интерпретации, пониманию, объяснению, поиску аналогов в работах ученых, художественной литературе, фольклоре. В традиционных исследованиях обычно много места уделяется дедукции, теоретическому мышлению и мало – индукции, ассоциативному мышлению, интуиции, за что отвечает правое полушарие мозга, а нужно развивать и то, и другое мышление. В нашей «Позиции» осуществлялась интеграция и объединение знаний из разных областей, что отвечает современному пониманию категории компетентности как способности актуализировать, синтезировать, интегрировать все имеющиеся у субъекта знания, умения, опыт деятельности и личностные качества для успешного решения профессиональных задач. Сама идея создания и развития лаборатории служила цели развития студенческой науки, но не в привычных традиционных формах, не всегда привлекающих современную молодежь, а с использованием новых методов (прежде всего, активных, интерактивных) и нетрадиционных форм, которые способствуют популяризации науки, появлению личной заинтересованности в проведении исследования, получению конкретных результатов и их яркой, убедительной защите.

Еженедельно с активом лаборатории проводились специальные занятия, структура которых включала в себя три взаимосвязанных блока. Первый блок – разминка. На первых этапах здесь особое внимание уделялось знакомству, соз-

данию ситуаций успеха, определению позиций в команде; затем предлагались задания на командообразование, развитие критического мышления; далее использовались психотехнические игры и упражнения на развитие творческого мышления и воображения, генерирование идей и пр. При этом осуществлялось самопознание, проявление индивидуальности, раскрытие своих способностей. Основная часть предполагала практическое знакомство с различными методами проведения исследований из разных парадигм, разработку анкет в подгруппах, их апробацию, обсуждение, редактирование и коррекцию, обмен результатами проведения мониторингов на факультетах, написание статей, придумывание названий команд, их девизов, символики, сочинение синквейнов и др. Значительная часть была связана с рефлексией, мотивированием на дальнейшую работу, поощрением и использованием других психологических стимулов.

Следующая идея состояла в изменении формы представления итогов исследования. В лаборатории состоялось публичное творческое представление и защита проектов по результатам исследований в интерактивной форме с подключением аудитории. Цель такой защиты заключалась в том, чтобы сделать науку интересной, живой, близкой каждому, наполненной личностными смыслами участников. Здесь реализовалась идея событийной общности.

Еще одна инновационная идея – это мультипликативность, которая предполагает определение перспектив, развитие проекта в дальнейшем, расширение его границ, обеспечение возможности его реализации в других условиях, распространения в школах для учащихся уже силами участников лаборатории, которые в большинстве своем были будущими педагогами и работниками сферы образования.

Проект курировали преподаватели-психологи, что обусловило еще одну ключевую идею – его психологизированность, что нашло выражение в стремлении найти объяснение выявленным проблемам с точки зрения современных психологических учений, обеспечении комфортной психологической атмосферы, условий для позитивного мышления, в организации социально- и лично-значимой созидательной деятельности, выбираемой самими студентами, в стимулировании творчества в самых разнообразных формах без границ; в косвенном управлении через создание специальных ситуаций личного и профессионального выбора и самоопределения, воздействие на лидеров, использование мотивирования и стимулирующего оценивания; в оказании квалифицированной помощи в случае выявления проблем, требующих вмешательства, психологами-консультантами на базе центра психолого-педагогической помощи студентам «Контакт» при ТГПУ им. Л. Н. Толстого.

Реализация перечисленных ключевых идей позволила сделать студенческую науку интересной, востребованной и результативной, а деятельность лаборатории «Позиция» рассматривать как эффективную современную технологию организации НИРС.

Список литературы

1. Чупрова Л. В. Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза // Сб матер. Междунар. науч. конф. «Теория и практика образования в современном мире». Санкт-Петербург: Реноме, 2012. С. 380–383. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1914/> (дата обращения: 27.11.2018).

Психолого-педагогическая поддержка младших школьников в конфликтных ситуациях с одноклассниками

С. В. Пазухина, М. Н. Егорова

e-mail: pazuhina@mail.ru

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Тула

Аннотация. В статье авторами анализируется проблема поведения младших школьников в конфликтных ситуациях со сверстниками. Авторами представлены результаты проведенного эмпирического исследования и апробированные тактики психолого-педагогической поддержки учащихся.

Ключевые слова: конфликтная ситуация, младший школьник, психолого-педагогическая поддержка.

Сегодня осознана необходимость целевой ориентации школы не только на развитие личности, способной усваивать и применять определенные знания и умения, но и на формирование у обучающихся позитивных межличностных взаимоотношений, гибких стратегий эффективного разрешения и выхода из конфликтных ситуаций разного типа как одного из ведущих условий их социально-психологической адаптации.

Цель исследования: на основе выявления особенностей поведения младших школьников в конфликтных ситуациях со сверстниками разработать рекомендации для учителей начальных классов по индивидуальной психолого-педагогической поддержке детей разных типов конфликтного взаимодействия. База: МОУ «Средняя общеобразовательная школа имени Е. Р. Дашковой с углубленным изучением отдельных предметов» г. Кременки Жуковского района Калужской области. В исследовании принимали учащиеся 3 класса, средний возраст – 9,5 лет, распределение по полу: 60 % – девочек, 40 % – мальчиков.

Проблема конфликтов в школьных классах на сегодняшний день продолжает быть актуальной. В развивающемся детском сообществе нередко возникают дискуссии, пререкания и споры, приводящие к конфликтным ситуациям. Как правило, между младшими школьниками конфликтные ситуации возникают из-за пустяков. Зачастую обучающиеся даже не осознают их причины. Каждый хочет отстаивать свою точку зрения. При этом сегодня дети могут ссориться, а уже завтра забыть о случившемся, т. е. конфликты в начальной школе носят ситуативный, быстротечный характер. Понимание структуры конфликта, причин его возникновения и развития помогает выработать правила поведения в конфликтной ситуации и пути ее урегулирования. Самое главное в этом возрасте, на наш взгляд, – научить детей постепенно самим справляться с различными ситуациями в их жизни: предотвращать конфликты, просить прощения, уступать, отстаивать свою точку зрения неагрессивными методами и пр. (Пазухина, Романов, Кормакова, Панферова, 2019).

В ходе исследования был использован комплекс диагностических методик. Рассмотрим кратко полученные результаты. В ходе проведения анкеты «Признаки конфликтности» (Е. К. Лютова, Г. Б. Моница) с учителями начальных клас-

сов было выявлено, что 80 % их детей имеют низкий уровень конфликтности, 16 % – средний, 4 % – высокий. Было отмечено, что учащиеся способны сами начать конфликт. В младшем школьном возрасте дети только начинают овладевать способами бесконфликтного общения. Поэтому необходимо уделить внимание этой проблеме. По итогам использования детского варианта теста-опросника К. Томаса на поведение в конфликтной ситуации (адаптация Н. В. Гришиной) было зафиксировано, что соперничество преобладает у 45 % учащихся, сотрудничество и приспособление – у 20 %, компромисс – у 10 %, избегание – у 25 %.

Можно сделать вывод о том, что младшие школьники чаще всего выбирают для себя такую стратегию поведения в конфликте, как соперничество. Полученные в ходе применения методики «Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам» (Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.) результаты показали, что 50 % учащихся имеют высокий уровень конфликтности, 40 % – средний, низкий уровень конфликтности и высокий уровень конфликтоустойчивости – 10 %. Данные опроса учителей по анкете Л. П. Курышевой показали, что чаще всего в начальной школе конфликты возникают между учителями и родителями и между учениками. Учителя начальных классов ориентированы на работу с конфликтами детей, стараются их своевременно разрешать, в ряде случаев обращаются за помощью к администрации школы или психологу. В ходе проведения наблюдения и бесед были выявлены основные причины возникновения конфликтов у младших школьников: борьба за лидерство в классе; неумение находить общий язык с одноклассниками; незнание норм и правил поведения; оскорбления в адрес другого человека, неразрешённые обиды; соперничество.

В ходе использования методики «Неоконченные рассказы» (Т. П. Гаврилова) было выявлено, что половина учащихся (50 %) стараются решать ситуацию в пользу другого, это указывает на то, что у ребят преобладает гуманистический характер отношений; другая половина младших школьников ориентирована на решение ситуации в свою пользу, что свидетельствует о том, что у них преобладает эгоцентрический характер межличностных отношений со сверстниками. Таким образом, при проведении диагностического исследования было выявлено, что дети, обучающиеся в начальной школе, испытывают трудности в решении конфликтов, не всегда умеют найти из них адекватных выход. Обучающиеся умеют находить общий язык друг с другом, но для того, чтобы не возникало острых конфликтов и других экстремальных ситуаций, необходимо дать определённые рекомендации, в первую очередь, учителям начальных классов.

Учителям следует порекомендовать использовать программы для развития навыков общения у детей и гуманных межличностных отношений в классе. Если будет происходить комплексное взаимодействие семьи и школы, тогда можно будет добиться успешных результатов. Прежде чем начать работу с конфликтными детьми, необходимо проанализировать причины возникновения и проявления конфликтности, определить социально-психологические условия ее преодоления, сформулировать индивидуализированные рекомендации для каждой группы, а именно для явно конфликтных, средне конфликтных и неконфликтных детей. Учителю начальных классов рекомендуется в качестве основной технологии использовать технологию психолого-педагогической под-

держки, которая постепенно учит детей самих решать возникающие в общении со сверстниками конфликты. Психолого-педагогическая поддержка может и часто использует средства обучения и воспитания, но характер ее воздействия принципиально развивающий, форма отношений с ребенком – договорная, а результат – выбор ребенком того пути, который он считает правильным и который готов пройти сам, беря ответственность на себя (Газман, 1995). Психолого-педагогическая поддержка не гарантирует, что всегда будет достигнут результат, желательный для обучающего или воспитывающего. Но минимальный результат психолого-педагогической поддержки будет заключаться в том, что ребенок всегда будет иметь шанс исследовать собственную проблему, осуществлять действия по ее разрешению и получит возможность соотнести собственный выбор с теми последствиями, которые он за собой повлечет. В этой деятельности между педагогом, осуществляющим поддержку, и ребенком, видящим в этой поддержке шанс на выход из тупика, предметом их взаимодействия является отношение ребенка к себе в ситуации проблемы (Михайлова, Юсфин, 2001).

С явно-конфликтной группой учителю следует начать работу в первую очередь. Необходимо понять, почему именно эти учащиеся больше всего склонны первыми начинать конфликт, каковы причины этого конфликта и как лучше его предотвратить. Должен осуществляться комплексный подход, а именно работа не только с учащимися, но и с родителями. Обязательно проводить коррекционные занятия, направленные на работу с определёнными установками и стратегиями поведения, на развитие личностных качеств и самооценку ребёнка; важны также беседы, которые дают знания о конфликтах, их причинах и путях разрешения; формируют умение анализировать конфликтную ситуацию (выделять причины и указывать на последствия). Для работы с явно-конфликтной группой мы считаем важным использовать тактику помощи. Кредо тактики «помощи» – ребёнок многое может сделать сам и быть при этом успешным, если будет активен в реализации своих намерений, нужно помочь ему убедиться в этом. Суметь разблокировать собственную активность ребёнка, привыкшего ориентироваться на авторитет, потерявшего веру в себя и самоуважение, страшась неудачи, задача не из легких, она требует терпения и мастерства педагога. Но дальнейшее взаимодействие в логике психолого-педагогической поддержки состоится, только если ребёнок сам предпринимает активные действия для достижения своих целей.

Со средне конфликтующей группой обучающихся целесообразно проводить тематические занятия, этические беседы с элементами игры, тренинги. На них учащиеся будут учиться выходить из конфликтных ситуаций, чтобы обе стороны были удовлетворены, уступать друг другу, просить прощение и признавать свои ошибки. Со средне конфликтующей группой, мы полагаем, следует использовать тактику взаимодействия. В основе тактики «взаимодействия» лежит договор, предполагающий испытание свободой и ответственностью. Ребёнок-третьеклассник может быть подготовлен к выстраиванию договорных отношений с другими людьми, уже способен соблюдать договоренности, передоговариваться, нести ответственность за свои действия в рамках договора. Педагог через процедуры, связанные с договором, создает условия овладения ребёнком логикой поиска и установления границ своей свободы и ответственности. В этом и проявляется

его «свободоспособность» – качество, которое О. С. Газман называл ключевым в построении себя как автора и хозяина своей судьбы (Газман, 1995). С неконфликтующей группой младших школьников следует поработать над самооценкой, снять внутренние барьеры и зажимы. Упражнения для данной группы желательны строить на развитии интереса к окружающим людям, стремления понять их, учитывать потребности в общении, формировании навыков общения, элементарных знаний о нормах и правилах поведения. Нужно уделить больше внимания формированию дружеских и доверительных отношений младших школьников по отношению друг к другу. С неконфликтными детьми, которые не являются зачинщиками конфликтов, но нередко становятся жертвами конфликтов, по нашему мнению, следует использовать тактику помощи.

Выявленные нами особенности конфликтного взаимодействия младших школьников и апробированные тактики психолого-педагогической поддержки могут использоваться учителями начальных классов, школьными психологами с целью предотвращения конфликтных ситуаций между детьми.

Список литературы

1. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности в образовании: десять концепций и эссе. Москва: Инноватор, 1995. Вып. 3. С. 58–63.
2. Конфликтологическая компетентность будущих учителей начальных классов: диагностика и развитие: монография / С. В. Пазухина, В. А. Романов, В. Н. Кормакова, Е. В. Панферова. Москва: РУСАЙНС, 2019. 192 с.
3. Михайлова Н. Н., Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. Москва: МИРОС, 2001. 208 с.

УДК 159.9

Особенности трудоголизма педагогических работников с профессиональными деформациями

О. Б. Полякова

e-mail: pob-70@mail.ru

*Российский государственный социальный университет,
Открытый гуманитарно-экономический университет, Москва*

Аннотация. Выявлены особенности профессиональных деформаций и трудоголизма педагогических работников: высокий уровень трудоголизма (5.22), эмоционального (44.675) и психоэмоционального истощения (51.35); выше среднего уровень профессиональных деформаций вообще (92.495 и 110.14), редукции личных достижений (31.81) и профессиональной мотивации (29.37); средний уровень выраженности типов «трудоголик в колесе» (5.86) и «классический трудоголик» (4.14), деперсонализации (16.01) и личностного отдаления (29.42).

Ключевые слова: педагогические работники; профессиональные деформации; трудоголизм; трудоголик в колесе; эмоциональное истощение.

© Полякова О. Б., 2020

Педагогические работники как представители социэкономических профес- сий относятся к наиболее уязвимой категории специалистов, подверженных та- ким профессиональным деформациям, как эмоциональное / психоэмоциональное истощение, деперсонализация / личностное отдаление, редукция личных дости- жений и профессиональной мотивации (Elshansky, Anufriev, Polyakova, Semenov, 2018, 2019). Осознание наличия профессиональных деформаций приводит педа- гогических работников к необходимости: 1) повышения уровня трудоголизма, что выступает некой психологической защитой от деструкций межличностных производственных отношений (Полякова, 2011), (Mironova, Polyakova, Ushkov, 2018), поведения асоциального характера (Bonkalo, Polyakova, Bonkalo, Kolesnik, Sorokoumova, 2015), симптоматики профессиональных деформаций (Jafar Zade, Senkevich, Polyakova, Basimov, Strelkov, Tarasov, 2019) и невротизации (Polyakova, Semenov, Anufriev, Blinov, Kovaleva, Pchelinova, Shcheglova, 2020), снижения психологического здоровья и благополучия (Polyakova, Petrova, Mironova, 2018), и 2) самопринуждения с постепенным возникновением неконтролируемого жела- ния работать без перерыва, что детерминируется такими индивидуально-психо- логическими особенностями и качествами, как исполнительность, ориентация на достижения и перфекционизм (требовательность высоких успехов).

Блок методик диагностики профессиональных деформаций включал в себя: 1) опросник на выгорание (цель – определить уровни эмоционального истощения, деперсонализации, редукции личных достижений и профессиональных деформа- ций вообще) (Maslach, Jackson, 1981), (Ильин, 2000); модификация интерпретации результатов О. Б. Поляковой (Polyakova, Petrova, Mironova, Semenov, 2019); 2) мо- дификация опросника на выгорание (цель – определить уровни эмоционального истощения, деперсонализации, редукции личных достижений и профессиональ- ных деформаций вообще) (Maslach, Jackson, 1981), (Практикум, 2000); модифи- кация интерпретации результатов О. Б. Поляковой (Polyakova, Petrova, Mironova, Semenov, 2019); 3) опросник определения психического выгорания (цель – опреде- лить уровень психоэмоционального истощения, личностного отдаления, редукции профессиональной мотивации и профессиональных деформаций вообще) (Farber, 1983), (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002); модификация интерпретации резуль- татов О.Б. Поляковой (Polyakova, Petrova, Mironova, Semenov, 2019).

Блок методик диагностики трудоголизма – это совокупность опросников: 1) «А вы – трудоголик?» (цель – определить уровень трудоголизма) (А вы – трудого- лик: опросник); модификация интерпретации результатов О. Б. Поляковой (уровни и баллы трудоголизма: 0 – отсутствие, 1 – низкий, 2–3 – средний, 4–5 – высокий); 2) «А вы случайно не трудоголик?» (цель – определить уровень трудоголизма (А вы случайно не трудоголик: опросник); модификация интерпретации результатов О.Б. Поляковой (уровни и баллы трудоголизма: 0 – отсутствие, 1–2 – низкий, 3–5 – средний, 6–7 – высокий); 3) «Анонимный трудоголик» (цель – определить уровень и особенности трудоголизма (Анонимный трудоголик: опросник); модификация ин- терпретации результатов О. Б. Поляковой (уровни и баллы трудоголизма: «-» – отсут- ствует; «+» – формируется; типы трудоголиков (трудоголик в колесе, классический трудоголик, одинокий трудоголик, пассивный трудоголик, небезнадежный трудоголик, трудоголик поневоле): 0 – отсутствует, 1-3 – низкий, 4–6 – средний, 7–10 – высокий).

В исследовании профессиональных деформаций приняли участие 2846 педагогических работников, из них были отобраны 540 педагогических работников (18.97 % от выборки) с выраженными профессиональными деформациями с целью определения у них уровня и особенностей трудоголизма.

У педагогических работников выявлен выше среднего уровень профессиональных деформаций вообще (91.66, 93.33 и 110.14), характеризующийся: высоким уровнем эмоционального (44.07 и 45.28 соответственно) и психоэмоционального истощения (51.35); выше среднего уровнем редукции личных достижений (31.54 и 32.08 соответственно) и профессиональной мотивации (29.37) и средним уровнем деперсонализации (16.05 и 15.97 соответственно) и личностного отдаления (29.42); им свойственны: желание избежать контактов; затрудненность в принятии решений; негативное оценивание собственных профессиональных результатов; неудовлетворенность работой и межличностными производственными контактами; относительное безразличие к работе и коллегам; ощущение снижения производственной отдачи и эффективности; раздражительность; тревожность; устремленность мало времени и сил расходовать на работу; эмоциональное напряжение.

У педагогических работников с профессиональными деформациями выявлен высокий уровень трудоголизма (4.39 и 6.05 соответственно), характеризующийся средним уровнем выраженности типов «трудоголик в колесе» (5.86) и «классический трудоголик» (4.14); им свойственны: амбициозность; вовлеченность в работу; гордость за высокий уровень занятости; деструктивный характер трудоголизма (зависимое поведение); занятие рабочими делами в выходные и праздники; исполнительность; лишение себя других интересов и отдыха; максимальная отдача в работе; нежелание заканчивать рабочий день; неосознание причинения переживаниям близких из-за усиленной занятости; ориентация на успех; отношение к работе как к самому любимому занятию; перфекционизм (высокая требовательность); производственный драйв (влечение); прямолинейность; работа не износ; самоотверженность; слабая самореализация в других сферах жизнедеятельности; трата большего времени на работу, а не на себя лично и семью; удовлетворенность работой.

С помощью критерия корреляции К. Пирсона и таблицы Чеддока установлены: высокая связь трудоголизма и эмоционального (0.792) и психоэмоционального истощения (0.735), редукции личных достижений (0.725) и профессиональной мотивации (0.728); заметная связь трудоголизма и деперсонализации (0.594) и личностного отдаления (0.603).

Список литературы

1. А Вы – трудоголик? URL: <http://yablor.ru/blogs/a-vi-trudogolik/2215841> (дата обращения: 31.08.2020).
2. А вы случайно не трудоголик? URL: <http://www.biztimes.ru/index.php?artid=694> (дата обращения: 31.08.2020).
3. Анонимный трудоголик URL: <http://aeterna.qip.ru/test/view/121803/> (дата обращения: 31.08.2020).
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.
5. Полякова О. Б. Самоконтроль в общении как фактор преодоления состояний деперсонализации психологов и педагогов // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 348. С. 133–137.

6. Практикум по психологии профессиональной деятельности. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2000. 304 с.

7. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Институт психотерапии, 2002. 490 с.

8. Bonkalo T. I., Polyakova O. B., Bonkalo S. V., Kolesnik N. T., Sorokoumova E. A. Development of ethnic social identity among the members of ethnic community organizations as the factor of preventing the spread of nationalist in a multicultural society // Biosciences Biotechnology Research Asia. 2015. T. 12. № 3. Pp. 2361–2372. DOI: <http://dx.doi.org/10.13005/bbra/1912>

9. Elshansky S. P., Anufriev A. F., Polyakova O. B., Semenov D. V. Positive personal qualities and depression // Prensa Medica Argentina. 2018. T. 104. № 6. P. 1000322. DOI: 10.41720032-745X.1000322

10. Elshansky S. P., Anufriev A. F., Polyakova O. B., Semenov D. V. Positive personal qualities and depression // Prensa Medica Argentina. 2019. T. 105. № 8. Pp. 461–468. DOI: 10.41720032-745X.1000322

11. Farber B. A. Introduction: A critical perspective on burnout // Stress and burnout in the human service professions. New York: Pergamon Press, 1983. Pp. 1–20.

12. Jafar Zade D. A., Senkevich L. V., Polyakova O. B., Basimov M. M., Strelkov V. I., Tarasov M. V. Features of professional deformation (burnout) of medical workers depending on working conditions // Prensa Medica Argentina. 2019. T. 105. № 1. P. 1000334. DOI: 10.41720032-745X.1000334

13. Maslach C., Jackson S. MBI: Maslach Burnout Inventory; research edition // Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1981. Pp. 13–15.

14. Mironova O. I., Polyakova O. B., Ushkov F. I. Psychological health of leaders with professional burnout in compelled contacts // RPTSS 2018. International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences. The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences EpSBS. P. 801–807. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.99>

15. Polyakova O. B., Petrova E. A., Mironova O. I. Features of subjective well-being of leaders with professional deformations (burnout) // RPTSS 2018. International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Pp. 958–965. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.117>

16. Polyakova O. B., Semenov D. V., Anufriev A. F., Blinov A. O., Kovaleva M. A., Pchelina V. V., Shcheglova A. S. Specificity of the Neurotic Syndrome of Employees of Organizations with Professional Deformations // Indian Journal of Public Health Research & Development. 2020. Vol. 11. № 03. March 2020. Pp. 1357–1362.

17. Polyakova O. B., Petrova E. A., Mironova O. I., Semenov D. V. Specificity of Psychosomatization of Psychologist-leaders with Professional Deformations (Burnout) // Prensa Medica Argentina. 2019. T. 105. № 1. Pp. 1–7. DOI: 10.41720032-745X.1000326

Проектная деятельность в образовательном пространстве: практика применения

Т. А. Попова

e-mail: elenia2@yandex.ru

Психологический институт РАО, Москва

Аннотация. В статье дается исторический экскурс про проектный метод. Автор рассматривает актуальную проблему проектной деятельности в современном образовательном процессе, описывает пример научно-образовательного проекта для молодежи, с рассмотрением векторов – научно-исследовательский, образовательный, творческий. Вводится понятие «артлогопроект», описаны результаты и перспективы.

Ключевые слова: проектная деятельность, артлогопроект, научно-образовательный проект.

Проектная деятельность – популярное ныне направление истоками уходит в педагогику, а если заглянуть дальше, то в философию прагматизма. Первыми в словарях педагогами-прагматиками указаны Д. Дьюи, У. Х. Килпатрик, Э. Коллингс. В XIX веке Дьюи решил ввести в сельскохозяйственных школах альтернативу абстрактному обучению. Главной целью такого обучения и воспитания явилась самореализация личности на основе удовлетворения его прагматических интересов. Сущность воспитания состоит в постоянном преобразовании расширяющегося личного опыта ребенка. Обучение в процессе деятельности – это главный принцип предлагаемого метода. В России проективный метод имел непростую судьбу. А. С. Макаренко активно использовал данное направление. В 20-е годы были разработаны программы, на основе которых внедрялась проектная деятельность (Проектная деятельность в образовании и социальной сфере, 2020). Так, например, интересный проект построения железной дороги описан в работе Саттаровой (Саттарова, 1926). Но как часто случается, чрезмерное увлечение новым направлением нанесло ущерб качеству обучения и метод был признан «легкомысленным прожектерством». Интерес возник снова в 80-х годах прошлого столетия. В школах опять появились проекты. Новая волна приходится на нынешнее время, во ФГОСах и Национальных программах снова появились рекомендации по проектам в учебной деятельности. Современные педагогика и психология рассматривают эту деятельность как обеспечивающую активную позицию учащихся в учебном процессе, развитие когнитивных способностей через познавательный интерес, формирование ныне популярных компетенций, в том числе исследовательских и рефлексивных, а также овладение навыками и умениями, необходимыми в практической деятельности. И несомненно, решается важная задача – осуществляется связь обучения с жизнью. Одним из таких проектов для молодежи, который непосредственно связан с жизнью, является научно-образовательный проект «Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее». Проект проводится на базе Психологического институ-

та с 2012 года. Теоретической основой стали труды В. Э. Чудновского, который и предложил начать работу с молодежью в рамках научного семинара (Чудновский, 2015). Сегодня проект имеет экспериментальные площадки в нескольких школах и вузах. Филиал проекта находится в Казахстане, в Алматы, где активно развивают это направление. Результатом деятельности школьников и студентов является проведение молодежной секции ежегодного Международного симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме».

Научно-образовательный проект имеет несколько векторов:

– научный – исследовательская деятельность школьников и студентов, участники проекта изучают проблематику, применяют обоснованный методический аппарат, используют вариант доступной выборки, проводят исследование (в одном из интернет-исследований девятиклассника приняло участие 700 человек), описывают и анализируют полученные данные и представляют их на молодежной секции в виде публикации, с лучшими работами участники выступают на секции. (Познакомится с публикациями участников можно на сайте ПИРАО, в разделе «Симпозиумы»);

Следующий вектор – образовательный. Подготовку к занятиям осуществляет группа стажеров. Это студенты-психологи из вузов Москвы. Занятия тематические, приглашаются спикеры и для образовательных целей рассматривается разнообразная тематика, которая связывается с центральной темой проекта – смыслом жизни и смысложизненными ориентациями. Готовится материал, содержащий основные термины и определения. Например, тема «Творчество и смысл жизни». Чтобы материал сделать интересным, приглашается специальный гость, спикер. Для данной темы приглашались – писательница, певец, актер, ученый, занимающийся вопросами искусства. В форме беседы гость рассказывает о своем творчестве, какое место оно занимает в жизни, много ли смыслов содержит и воплощает ли смысл жизни. Для закрепления основных понятий готовится практическая часть, обычно проводимая в формате тренинга.

Одним из векторов, вызывающим наибольший интерес у участников, является творческое направление. Здесь находит воплощение самая суть проекта, поскольку участники готовят свой индивидуальный проект, который они защищают. Проект воплощается как арт-логопроект. Предлагается свободный выбор для самовыражения – это изопроект – рисунок, коллаж, макет, возможно творчество словом: поэтическое воплощение, написание рассказа и другие формы творчества. Отметим, что чаще выбирают изобразительное искусство. Тема года объявляется на первом занятии. Обычно это арт-логоупражнение. В прошлом году это была «Моя Победа». Также проводились «Открытие», «Драгоценность», «Дороги, которые я выбираю» и другие (Попова, 2020). Участнику необходимо занять рефлексивную позицию, чтобы исследовать собственное жизненное пространство, в упражнении обычно ставится проблемный вопрос, так, например в арт-логоупражнении «Драгоценность» это: «Как мое присутствие в мире делает его уникальным?» Совершить по Франклу коперниковский переворот, спрашивать не у жизни, а представить, что жизнь спрашивает у тебя и ждет ответ на вопрос «Что я даю жизни?» непросто, даже взрослые затрудняются ответить. Сложности испытывают и подростки, но в этом состоит один из этапов ноологического взросления. Данный термин был введен В.Э. Чудновским для обозначения осмысленного

взросления (Чудновский, 2015). В. Франкл пишет о том, что мы должны испытывать напряжение, для того, чтобы наша личность росла и развивалась, совершая свой путь в обретении собственного смысла (Франкл, 1990).

Научно-образовательный проект по предметной направленности относится к междисциплинарному, он является психолого-педагогическим. Проект выполняется во внеурочное время и под руководством руководителя группы учебного заведения, руководителя проекта и с помощью стажеров, которые выполняют роли наставника и тьютора для отдельных мини-проектов. Проекты требуют квалифицированной координации со стороны специалистов и слаженной работы групп. По характеру координации проекта: гибкое управление с открытой координацией. Характер контактов – участники собираются из разных учебных заведений, из школ и из вузов. Количество участников от 20 до 35 человек, проект носит открытый характер, могут присоединяться новые участники. Проект длится учебный год, одно занятие в месяц в ПИ РАО, остальное время подростки контактируют со своими руководителями и участниками в оф- или он-лайн.

Проектная деятельность сегодня становится все более актуальной, процесс образования меняется: первые варианты массового дистанционного обучения были опробованы во время самоизоляции. Недостатки и достоинства будут исследованы, но уже сейчас понятно, что государство будет активнее внедрять цифровизацию и дистанционное обучение (последнее требует гораздо меньших затрат и ресурсов, по сравнению с очным обучением), в то же время нельзя отрицать, что остро встал вопрос необходимости социального контакта для детей. Школьники сами оценили преимущества обучения оф-лайн и заявляют о важности и ценности «живого» обучения.

Практика применения проектной деятельности показывает эффективность полученных знаний, подростки и юноши осваивают навыки рефлексии и трансцендентности, начинают отдавать предпочтение самодетерминации, используя методы арт-лого- и артлоготерапии, применяют творческий подход к собственной жизни. Д. А. Леонтьев считает такой подход личности жизнетворчеством (Леонтьев, 2001). Преподаватели из школ отмечают повышение активности школьников, участвующих в проекте и в других мероприятиях. Один из участников вышел в полуфинал конкурса «Большая перемена».

Работа «Значение теории интересов в организации и методе преподавания в классической школе» обладает завидной актуальностью, хотя написана С. И. Любомудровым, учителем императорской школы, в конце восемнадцатого века. Воспитывающее обучение, концепция, которую поддерживал Любомудров. «Обучать и притом воспитывать есть искусство, основывающееся на науке, которая имеет свои законы и не позволяет безнаказанно преступать их. Деятельность учителя должна быть с первых шагов его в школе разумно направлена в отношении к конечной цели воспитания. Нельзя предоставлять на волю случая; имеет или нет данный учитель счастье принадлежать к тем избранным натурам, которые сами собой находят и угадывают, что нужно; эти счастливые натуры не потерпят ущерба от изучения методики своего искусства, а наоборот, для них, по прекрасному выражению Платона: «даровитые от природы люди, получая подобное воспитание, становятся еще лучшими, чем были прежде» (Любомудров,

2019). Научно-образовательный проект развивается в рамках воспитывающего обучения, психолого-педагогическое сопровождение проекта дает возможность подросткам развивать собственную точку зрения в экзистенциальном направлении, делая акцент на проживании здесь и сейчас, но при этом, сохраняя здоровую нацеленность на будущее, осуществляя ноологическое взросление.

Список литературы

1. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира // 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. Москва: Смысл, 2001. С. 100–109.
2. Любомудров С. И. Значение теории интересов в организации и методе преподавания в классической школе (окончание) / Исследователь / Reseacher Научно-методический журнал. 2019. № 3. С. 44–55
3. Попова Т. А. Экзистенциальная направленность в проектной деятельности студентов и школьников Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXV Международного симпозиума / отв. ред. Г. А. Вайзер, Т. А. Попова, Н. В. Кисельникова. Москва: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 202. С. 122–127 с.
4. Проектная деятельность в образовании и социальной сфере. Учебно-методические рекомендации / авт.-сост. Е. В. Федосенко. Санкт-Петербург : Изд-во «Ниц Арт», 2020. 26 с.
5. Сагарова Е. Г. «Метод проектов в трудовой школе» (1926) – цит. по «Педагогическая логия. 2003/04 учебный год. Метод проектов в школе» / Спец. прилож. к журналу «Лицейское и гимназическое образование». Вып. 4. 2003. С. 12.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйсмана. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
7. Чудновский В. Э. К вопросу о необходимости учебного курса формирования смысложизненных ориентаций старшеклассников // Вестник МГОУ, Психологические науки. 2015. № 1. С.66–72.

УДК 159.9

Образ сверстника в сознании школьников разного возраста

В. Л. Ситников (1), А. В. Комарова (2), М. А. Сафонова (2)

e-mail: sitnikof@mail.ru

(1) Тувинский государственный университет, Кызыл

(2) Российский государственный педагогический университет, Санкт-Петербург

Аннотация. Повсеместный рост сетевого взаимодействия создают условия для раздвоения личности на реальную и виртуальную. В этих условиях сверстника нередко формируются на основе виртуального общения, что может создавать искаженный образ сверстника, мешающий формированию дружеских отношений, лежащих в основе коллективизма. Приводятся результаты первого этапа сравнительного исследования представлений школьников разного возраста о друзьях, которые

© Ситников В. Л., Комарова А. В., Сафонова М. А., 2020

свидетельствуют о качественных возрастных изменениях социально-перцептивных образов при практически неизменной их структуре.

Ключевые слова: сверстники, образ друга, индивидуализм, коллективная деятельность.

Современный мир непрерывно изменяется. Пospешная смена духовных ориентиров и бездумное развенчание нравственных идеалов, происходившие после развала Советского Союза привели к тому, что отдельные, достаточно известные и влиятельные отечественные деятели системы образования серьезно утверждали, что коллектив является средством подавления личности. Четверть века после кардинального разрушения складывавшейся десятилетия советской системы школьно-общественного воспитания по принципу параллельного действия (А. С. Макаренко): с одной стороны – педагоги, а с другой – октябрьский, пионерский, комсомольский коллектив, способствовали валообразному нарастанию социальной деградации подростков и молодежи, формированию эгоцентризма, индивидуализма, нарастанию ощущения одиночества, спасением от которого становится общение, как правило, со сверстниками.

Осознание тупикового пути отказа от прежних принципов и методов воспитания и развития личности в коллективе привели к тому, что 29.10.2015 г. Президент Российской Федерации В. В. Путин подписал Указ «О создании Общероссийской общественно-государственной организации «Российское движение школьников». Но поворот к пониманию необходимости целенаправленной организации продуктивного взаимодействия учащихся в совместной коллективной деятельности происходит в принципиально других условиях, чем это было в прошлом веке.

Дети, родившиеся в эту эпоху информации и компьютерных технологий в принципиально новых условиях становятся принципиально новыми людьми. Причем, если совсем недавно, уже в эпоху всеобщей компьютеризации и появления сетевого пространства человеку нужна была стационарная «точка входа» для виртуального взаимодействия, то современный школьнику ее уже не требуется, т. к. современные гаджеты позволяют общаться не только сидя дома, в школе или интернет-клубе, но и идя по улице, передвигаясь в транспорте, загорая на берегу и т. п. В результате у ребенка практически стирается граница между реальным миром и виртуальным пространством. Если раньше для того, чтобы войти в Интернет, необходимо было идти в специальный клуб, платить деньги за время, проведенное за компьютером, то сейчас для того, чтобы попасть в виртуальный мир достаточно одного нажатия пальцем по экрану или кнопке гаджета, то есть граница между реальным и виртуальным миром почти отсутствует.

Современные достижения, связанные с глобальной информатизацией и цифровизацией общества, привели к тому, что дети растут в принципиально новой среде и требуют принципиально нового подхода к организации их общения и взаимодействия. Современное общество – уникальное явление. Сегодня мы имеем возможность жить в двух реальностях одновременно – в реальном и виртуальном мире. Соответственно и общение со сверстниками становится не только реальное, но и виртуальное. Виртуализация предоставляет возможность анонимизации общения, когда человек может, представляясь своему визави, из-

менять не только свое имя, но и возраст, пол, национальность, свои достижения и реальные возможности. При этом и сам он не может быть уверен, что его виртуальный приятель тот, за кого он себя выдает. В этих условиях реальный сверстник может проигрывать виртуальному и порой становится менее интересен, что способствует нарушению умения взаимодействовать с реальными окружающими людьми и сверстниками. В связи с этим представляется важной научной психолого-педагогической задачей изучение представления современных школьников разного возраста об их сверстниках, реальных и виртуальных, друзьях и недругах.

Целью нашей работы является сравнительный анализ образов реальных и виртуальных сверстников у школьников разного возраста. На первом этапе исследования было проведено исследование образа друга-сверстника в сознании детей младшего школьного возраста (7–10 лет) и подростков (11–15 лет).

Предметом исследования является структура и содержание Я-образа и образа «друга» в сознании младших школьников и подростков.

Методом исследования является контент-анализ результатов, полученных с помощью методики «СОЧ(И) – структура образа человека (иерархическая)» В. Л. Ситникова. Эта методика направлена на выявление и сравнительный анализ особенностей содержания и структуры я-образа и образа сверстника. Данная методика основана на том, что в структуре представлений о человеке были выделены три группы характеристик, включающих следующие категории описаний человека: характеристики, отражающие объективные (конвенциональные), метафорические или субъективные представления о человеке; характеристики, отражающие различные стороны личности человека акизитивные (характеризующие отношение человека к материальным благам) мотивационно-волевые; деятельностные, интеллектуальные, поведенческие, социальные, телесные, эмоциональные; характеристики, отражающие отношение к человеку (позитивные, нейтральные и негативные).

Выборка составила – 55: 28 детей младшего школьного возраста и 27 учащихся подросткового возраста. (2018 г. Платошева А. С. руководитель В. Л. Ситников).

Полученные в данном исследовании результаты позволили выявить индивидуальные структуры образов сверстника в сознании младших школьников и подростков. Эти структуры были упорядочены методом ранжирования, после чего были определены усредненные структуры образов друга.

Сравнение ранговой структуры образ друга в сознании подростков и младших школьников показало, что первые три ранговых места, независимо от возраста занимают следующие компоненты: социальный, эмоциональный и телесный. Эмоциональный компонент занимает первое ранговое место в младшем школьном возрасте и второе в подростковом, это связано с необходимостью эмоционального контакта каждый ребёнок нуждается в понимании, выражении чувств и поддержке.

Первый ранг у подростков и второй у младших школьников занимает социальный компонент, что подтверждает важную роль социума и положение в группе сверстников.

Третья не менее важная группа характеристик - телесные. Выбирая, с кем дружить, дети обращают внимание и на внешние характеристики: телосложение, одежда, мимика и т. д. Если проследить ранги далее, то можно увидеть,

что 4 (интеллектуальный компонент), 5 (поведенческий компонент), 6 (волевой компонент) и 7 (социальный интеллект) ранги так же не отличаются.

У обеих возрастных групп на последнем месте расположен акизитвный компонент (11 ранг), что убедительно свидетельствует о том, что у современных школьников разного возраста выбор друга определяется, отнюдь, не его материальным положением.

Выявление достоверных различий в структуре образа друга с помощью критерия Манн-Уитни показал, что телесные характеристики, характеристики социального интеллекта чаще (на уровне $p < 0,01$) используют подростки, что свидетельствует о конкретизации и реалистичности (адекватности) их представлений о друге. При этом следует отметить, что подростки значительно более объективно (на уровне $p < 0,01$), чем младшие учащиеся, оценивают своих друзей, отмечая в них не только положительные, но и некоторые отрицательные особенности.

При том, что структура представлений о друзьях-сверстниках меняется весьма незначительно, соотношение содержательных характеристик меняется значительно существеннее. При этом частотный анализ позволяет выявить как сходство, так и существенные различия в содержании характеристик. Так, и младшие школьники, и подростки чаще всего описывают своих друзей умными и добрыми. Одинаковые места по частоте описания занимают так же характеристики: «хороший», «веселый», «верный». Можно предположить, что эти характеристики являются ключевыми при выборе друга для школьников разного возраста. Есть так же и другие совпадающие характеристики, но их удельный вес существенно отличается у младших школьников и подростков. Так, половина младших школьников отмечают красоту своих сверстников, а у подростков такие определения своим сверстникам дают лишь четверть подростков. С точностью до наоборот ученики характеризуют честность своих друзей: 22 % младших школьников и 43 % подростков. Характеристика «спортивность» у подростков стоит на четвертом месте, а у младших школьников на восемнадцатом.

Анализ содержания характеристик и частоты их встречаемости показал, что у подростков, при приблизительном равенстве общего объема используемых слов, представления о друге разнообразнее, вероятно, не только за счет роста словарного запаса, но и в связи с выросшей способностью замечать и более тонко различать индивидуальные особенности личности сверстника.

Выводы:

1. Структура образа друга по мере взросления детей не подвержена существенным изменениям. Как для младших школьников, так и для подростков основное значение имеют социальные, эмоциональные, телесные, интеллектуальные и поведенческие характеристики сверстников.

2. Младшие школьники, как и подростки, способны дать содержательные характеристики сверстников.

3. Содержательные характеристики сверстников разного возраста имеют много дословных совпадений, при этом лишь несколько характеристик: «умный», «добрый», «хороший», «веселый», «верный» с возрастом остаются неизменными и имеют практически одинаковый удельный вес по частоте употребления младшими школьниками и подростками.

Таксономии целей профессионального саморазвития педагога в современной педагогической акмеологии

Т. Е. Титовец

e-mail: t_titovets@mail.ru

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск

Аннотация. В статье раскрывается сущность креатоцентрированного и метакогнитивного подходов к пониманию этапов профессионализма педагога и вытекающие из них таксономии целей его профессионального саморазвития. Делается вывод о необходимости синтеза вектора творчества и вектора метакогнитивного анализа в достижении вершин педагогического мастерства.

Ключевые слова: таксономия, акмеология, педагог, метакогниция, рефлексия, творчество, профессионализм.

Одной из актуальных задач современной педагогической акмеологии является определение промежуточных целей профессионального саморазвития педагога в его профессионализме, которые позволяют ему достигать всё более высоких вершин педагогического мастерства. Различные подходы к пониманию многоступенчатости профессионального роста находят выражение в множестве таксономий целей профессионального развития, которые предлагаются в научных исследованиях. Рассмотрим эти подходы подробнее.

С позиции креатоцентрированного подхода феномен профессионализма педагога преимущественно связан с поэтапным раскрытием его творческих способностей (Деркач, 2013). В контексте данного подхода предлагаются таксономии целей профессионального саморазвития, которые включают индивидуальную динамику педагога от репродуктивно-функционального уровня (способность к воспроизведению эффективных решений в схожих условиях) к компетентностному (готовность к самостоятельной постановке проблемы и нахождению ее решения) и креативному уровню – уровню профессионального творчества, при котором специалист образования способен творчески преобразовывать образовательное пространство в сторону его возрастающей целостности, непротиворечивости и устойчивости.

При переходе от компетентностного к креативному уровню возрастает роль междисциплинарных знаний и умений в организации профессиональной деятельности, поскольку интеграция знаний из различных дисциплин обеспечивает методологическую основу для трансформации и реструктурирования имеющейся образовательной практики, внесения в ее содержание новых инновационных элементов, творческой комбинаторики междисциплинарных идей с целью получения качественно нового творческого продукта профессиональной деятельности.

В контексте метакогнитивного подхода к пониманию этапов профессионального саморазвития педагога системообразующим элементом профессионализма является уровень развития его метакогнитивных умений (Anat, Zohar, Lustov, 2018). Изначальным звеном таксономии целей профессионального роста педагога при данном подходе выступает обогащение личного опыта препода-

вания новыми психолого-педагогическими знаниями, поиск новых более эффективных технологий и приемов организации образовательной деятельности. Объектом рефлексии в этом случае выступают имеющиеся у педагога знания и умения, которые соотносятся с теми знаниями и умениями, которые ему еще предстоит освоить. Обогащение личного профессионального опыта может быть как эмпирическим, непосредственным (т. е. без концептуализации, когда отсутствует выход на научные категории и концептуальные идеи при описании, интерпретации, оценке профессиональных явлений), так и концептуальным.

Более высоким таксономическим уровнем является коррекция педагогом своих теоретических представлений о профессиональной реальности исходя из личных эмпирических наблюдений и экспериментов, опыта решения профессиональных проблем, поиск собственных заблуждений. На данном уровне педагог рефлексировать свою концептосферу со стороны, находит ее ошибки.

Дальнейшее самосовершенствование педагога связано с постановкой такой цели профессионального саморазвития как достижение синтеза личных и профессиональных ценностей, которые требуют рефлексии своей педагогической деятельности относительно смысла своего бытия и отражают наиболее высокий уровень метакогнитивных умений (Berger, Butler, Duncan-Hewitt, 2004). На данном таксономическом уровне педагог способен критически оценивать не только собственную концептосферу, но и мотивы и цели профессиональной деятельности и профессионального саморазвития (правильную ли я выбрал цель саморазвития?) Благодаря такой рефлексии становится возможным преломление профессиональной аксиосферы и ее изменений в жизненную философию, превращение ее в составляющую своего индивидуального бытия и способа самореализации (Brown, Ferrill, 2009).

По нашему мнению, оба подхода к пониманию сущности професогенеза педагога дополняют друг друга и отражают два взаимообусловленных вектора профессионального самосовершенствования: вектор метакогнитивного анализа и вектор творчества. Соединение обоих векторов позволяет специалисту образования ретроспективно оценивать эффективность поставленной цели творческой деятельности, корректировать собственные теоретические представления о профессиональной реальности исходя из личного опыта творческого решения профессиональных проблем.

Список литературы

1. Деркач А. А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста / А. А. Деркач // Акмеология. 2013. № 1. С. 11–15.
2. Anat A. Challenges in Addressing Metacognition in Professional Development Programs in the Context of Instruction of Higher-Order Thinking / A. Zohar, E. Lustov / Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development. Yehudith Weinberger and Zipora Libman, IntechOpen, DOI. 2018.
3. Berger B. A. Changing the Culture: An Institution-wide Approach to Instilling Professional Values / B. A. Berger, S.L. Butler, D. Duncan-Hewitt // American Journal of Pharmaceutical Education. 2004. № 68(1): 22.
4. Brown D. The Taxonomy of Professionalism: Reframing the Academic Pursuit of Professional Development / D. Brown, M. Ferrill // American Journal of Pharmaceutical Education. 2009. № 73(4): 68.

Роль внимания в понимании учебной деятельности младших школьников

Х. Т. Умхажиева

e-mail: umhajievahadiya@mail.ru

Московский педагогический государственный университет, Москва

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению внимания как познавательного процесса развития личности. Отметим, что наличие высокого уровня развития внимания у индивида делает его деятельность продуктивной, активной и организованной, и связывает с непосредственным пониманием этой деятельности ребенком.

Ключевые слова: внимание, формы внимания, виды внимания, учебная деятельность, понимание.

Существует множество точек зрения на природу происхождения и развития внимания. Вопросом развития внимания занимались такие исследователи как Л. С. Выготский, Н. Ф. Добрынин, О. Ю. Ермолаев, В. А. Крутецкий, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе, П. Я. Гальперин, Т. Рибо и другие. Развитие внимания является длительным процессом, началом которого выступает период раннего детства, достаточным пиком возможности развития внимания выступает школьный период, особенно младший школьный возраст.

Внимание – один из процессов познания человека, развитие которого не соответствует единым критериям, несмотря на то что исследования этого понятия ведутся уже не одно столетие. Характеристика внимания традиционно считается одной из самых важных и сложных в общей и педагогической психологии. Из исторических объяснений понятия «внимание» наиболее известно определение, которое дано автором Уильямом Джеймсом: «Каждый знает, что такое внимание. Это когда разум охватывает в ясной и отчетливой форме нечто из того, в чем видится одновременно несколько возможных объектов или ходов мысли. Сосредоточение, концентрация сознания – вот его суть. Оно означает отвлечение от одних вещей ради того, чтобы эффективно работать с другими, и является условием, располагающим реальной противоположностью в том спутанном, сумеречном и расплывчатом сознании, которое по-французски называют *distraction*, а по-немецки – *Zerstreuung*» (Джеймс, 2010).

Весомый вклад в изучение внимания внес Л. С. Выготский: «Внимание – это такая организация психической деятельности, при которой определенные образы, мысли или чувства сознаются отчетливее других» (Выготский, 2015). Другими словами, «природа» внимания заключается в психологической концентрации на каком-либо объекте, большей степени сосредоточенности на нем. Если при восприятии считываются все сигналы, то внимание перерабатывает их и выделяет лишь самые важные на данный момент, лично-значимые. Избирательность внимания связана с индивидуальной переработкой воспринимаемого материала, а, следовательно, с его индивидуальным осознанием, то есть – пониманием.

А. И. Кравченко рассматривает внимание как «направленность и сосредоточенность сознания человека на одних объектах при одновременном отвлечении

от других». Он отмечает, что сущность внимания основывается на целенаправленном, избирательном характере психической деятельности человека, на которую воздействует одновременно множество раздражителей, но при этом доходящие до сознания сигналы, являющиеся наиболее значимыми. Следовательно, внимание действует подобно фильтру, отсеивая из окружающего мира информацию, в которой нет личностно-значимого смысла, представляя для нас только часть информации, удовлетворяющей несомненный интерес (Кравченко, 2002).

Для эффективности и продуктивности любой сознательной деятельности внимание выступает как главное условие, при этом оно играет важную роль в развитии познавательной деятельности, а конкретно учебной деятельности. Ошибки в выполнении учебных задач, отсутствие или недостаточное понимание учебного материала, его неточное восприятие и плохое запоминание. Все подобные проблемы в обучении зачастую вызываются полным отсутствием внимания со стороны учащихся. От характера и сущности деятельности, осуществляемой человеком, от степени значимости и мотивации зависит его внимание. Внимание в большой мере зависит от специфики личности человека: его интересов, потребностей, волевых качеств, темперамента, стремлений, характера. Важную роль играет не только настроение, но и физическое или психологическое состояние человека (усталость или бодрое самочувствие) (Кравченко, 2002).

Традиционно принято выделять два основных вида внимания: непроизвольное и произвольное. При непроизвольном внимании деятельность захватывает человека сама по себе, благодаря своей занимательности, увлекательности или неожиданности. Основная функция непроизвольного внимания заключается в быстром и правильном ориентировании человека в постоянно меняющихся условиях, и в выделении тех объектов, которые в настоящий момент могут иметь наиболее важный жизненный смысл.

Произвольное внимание переплетается с волевой регуляцией человека и развивается как результат усилий в деятельности, а, следовательно, выступает как волевое, преднамеренное и активное внимание (Дружинин, 2001). Оно опосредуется путем сознательной постановки целей, поэтому в этом случае интересы действуют как интересы цели, интересы результата деятельности.

В связи с тем, что внимание – это умственные действия, позволяющие выявить его операционный состав (Гальперин, 1958). Ученые выделяют две операции, входящие в основу и «содержание» внимания:

1. Планирование действий – это вид умственной деятельности, создающий образ потребного будущего, который включает понимание этапов его достижения и системность.

2. Сравнение – есть мыслительная операция или прием интеллектуальной деятельности, который направлен на выявление сходного и различного в данных объектах (Гальперин, 2015).

В соответствии со всем строем психической жизни формируется внимательность личности. По характеру внимания люди делятся на три группы: внимательные, невнимательные и рассеянные. Внимательность как черту характера следует отделять от психических состояний. Обостренное состояние внимательности появляется у человека, который попал в новую, необычную для

него, среду. Состояние внимательности характеризуется обострением чувствительности, ясностью мысли, эмоциональным подъемом, увеличением скорости психической реакции, концентрацией и готовностью к деятельности. Состояние осознанности, как и все остальные психические состояния, является переходящим явлением. Ситуация меняется, и человек возвращается к обычному для себя стилю (виду) внимания.

Интенсивность внимания характеризуется относительно высоким расходом нервной энергии в процессе выполнения этого вида деятельности. Внимание в деятельности того или иного вида может проявлять себя с разной интенсивностью. В течение любой работы моменты чрезвычайно интенсивной концентрации чередуются с моментами ослабления концентрации внимания (Черемошкина, 2019). Следовательно, в состоянии усталости человек не способен к интенсивному вниманию, не может сконцентрироваться, что сопровождается усилением тормозных процессов в коре головного мозга и появлением сонливости как особого акта защитного торможения. Физиологически интенсивность внимания связана с повышенной степенью возбудительных процессов в определенных областях коры головного мозга с одновременным торможением других частей мозга.

Необходимо также отметить, что выделяют три формы внимания: внешнее; внутреннее и моторное.

Ознакомление с предметным миром, событиями, явлениями, то есть всем тем, что происходит вокруг индивида, познается индивидом посредством наблюдения, то есть при проявлении внешне него внимания индивида.

Внутреннее внимание представляет собой более сложный этап познания, оно связано с анализом, аналитической деятельностью индивида, которая базируется на материалах, данных, результатах, на том потоке информации, которая была получена во время «работы» внешнего внимания.

Моторное внимание направлено на движения и действия, совершаемые человеком. То есть моторное внимание регулирует познавательную деятельность, связанную с двигательной активностью и определенными действиями индивида, которые он осуществляет применительно к какому-либо предмету (Рибо, 1890).

Исходя из вышесказанного, все формы внимания индивида должны быть развиты комплексно с тем, чтобы индивид мог полноценно познавать окружающий его мир.

Подводя итог проработанных вопросов, сделаем заключение о том, что:

- внимание является важным компонентом познавательной деятельности человека;
- формируется внимание на протяжении всей жизни, начиная с младенческого возраста и при прохождении всех остальных возрастных периодов;
- сущность тренировки и развития внимания заключается в обучении управлению вниманием человека в процессе учебной и трудовой деятельности;
- внимание реализует отбор значимой информации при восприятии, тем самым обеспечивая формирование личностного смысла субъекта и его понимание.

Различные ученые исследуют разные аспекты внимания и его взаимосвязи с другими психическими процессами.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2015. 307 с.
2. Гальперин П. Я. К проблеме внимания. Докл. АПН РСФСР. 1958. № 3. С. 33–38.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию. 7-е изд. Москва, 2015. 269 с.
4. Джеймс У. О некоторой слепоте у людей. // Интеракционизм в американской социологии и социальной психологии первой половины XX века: сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; сост. и переводчик В. Г. Николаев; отв. ред. Д. В. Ефременко. Москва, 2010. С. 10–28.
5. Кравченко А.И. Социология: Общий курс: учебное пособие для вузов. Москва, : ПЕРСЭ; Логос, 2002. 640 с.
6. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 656 с.
7. Рибо Т. Психология внимания. Санкт-Петербург: Изд-во Ф. Павленкова, 1890. 126 с.
8. Черемошкина Л. В. Теория и методика воспитания: развитие внимания и памяти ребенка: учебное пособие / Л. В. Черемошкина. Москва: Юрайт, 2019. 277 с.

УДК 159.9

Метакогнитивные способности и академическая успеваемость учащихся

В. С. Чернявская, Т. А. Сидорова

e-mail: taniav96@mail.ru

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владивосток

Аннотация. В статье представлены данные эмпирического исследования, целью которого было определить взаимосвязь между метакогнитивными способностями и академической успеваемостью учащихся юношеского возраста. Сравнивались данные метакогнитивных способностей испытуемых с различными показателями ОГЭ (N=100). Использование критерия ранговой корреляции г-Спирмена и U-критерия Манна-Уитни позволило выявить достоверность связей успеваемости с большинством видов метакогнитивных способностей. Показано, что развитие метакогнитивных способностей предопределяет успешность учебной деятельности учащихся и влияет на уровень академической успеваемости.

Ключевые слова: способности, метакогнитивные способности, метапознание, академическая успеваемость, образование, старшеклассники.

В условиях перманентных и глобальных реформ цифрового характера, прежде всего, редуцируются характеристики личности, так, например, изучение студентами искусственного интеллекта не предполагает даже минимального обращения к сущности или составляющим человеческого интеллекта, когнитивных процессов. В такое время важное значение приобретает изучение сугубо человеческих видов активности. К их числу может быть отнесена сфера метакогнитивной психологии человека.

© Чернявская В. С., Сидорова Т. А., 2020

Метакогнитивные феномены играют большую роль в исследованиях Ярославской школы психологии, прежде всего – это работы А. В. Карпова и М. М. Кашапова, которые составляют достижения Ярославской школы психологии и высоко оцениваются научно-психологическим сообществом (Карпов А.В., 2004, Кашапов, 2012).

Представление о метакогнитивных процессах как регулирующих и организующих всех других процессов – стоит в основе успешности в обучении. Компетенции, как результат образования имеют в основе метапознавательные результаты обусловленные метакогнитивными способностями: к саморегуляции своих познавательных стратегий, к самостоятельному приобретению знаний. Обладание метакогнитивными способностями дает возможность ученику быть более успешным и эффективным, создаёт предпосылку для достижения наивысшего результата и успеваемости. М.М. Кашапов отмечает, что использование метакогнитивных способностей в учебной деятельности необходимо, так как они позволяют справиться со сложностями, возникающими в процессе обучения (Кашапов, 2012).

Целью представленного исследования стало изучение взаимосвязи метакогнитивных способностей учащихся юношеского возраста с результатами образования – академической успешностью, в качестве которой был взят средний балл ОГЭ. Проверялась гипотеза о существовании связи между уровнем метакогнитивных способностей и академической успеваемостью. Предполагалось, что метакогнитивные способности являются предпосылкой высокого уровня академической успеваемости и обуславливают рост академической успеваемости. В качестве метакогнитивных способностей рассматривались: метакогнитивные знания, метакогнитивная активность, концентрация, приобретение информации, выбор главных целей, управление временем. Исследование проводилось на выборке студентов Читинского техникума железнодорожного транспорта. Выборка составила 100 юношей в возрасте от 15 до 16 лет.

Методы и методики исследования. На разных этапах работы применялись следующие методы: теоретический анализ литературы, анкетирование, методы статистической обработки эмпирических данных, включающие в себя корреляционный анализ (г-Спирмена), U-критерий Манна-Уитни. В качестве инструментов исследования использовались: методика исследования самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Ю. В. Скворцова, М. М. Кашапов), анализ результатов академической успеваемости (средний балл ОГЭ).

Анализируя данные академической успеваемости, а именно средний балл ОГЭ, мы получили следующие результаты: низкий уровень академической успеваемости – 10 респондентов; средний уровень академической успеваемости – 57 респондентов; высокий уровень академической успеваемости – 33 респондента. Далее был проведен анализ самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Ю. В. Скворцова, М. М. Кашапов) и подсчитан средний балл по каждой из шкал у учащихся с разными уровнями академической успеваемости.

Результаты продемонстрировали увеличение показателя среднего балла каждой шкалы с ростом уровня академической успеваемости. Для выявления тесноты взаимосвязи между академической успеваемостью и метакогнитивными способностями учащихся был использован критерий ранговой корреляции

Спирмена. В результате были получены достоверные корреляционные связи академической успеваемости и метакогнитивных способностей. К числу метакогнитивных способностей, взаимосвязанных с академической успеваемостью отнесены: метакогнитивные знания (0,42), метакогнитивная активность (0,48), концентрация (0,35), приобретение информации (0,21), выбор главных идей (0,47), управление временем (0,39). Чтобы разобраться в различиях выраженности метакогнитивных способностей у учащихся с разным уровнем академической успеваемости из общей выборки нами были отобраны две группы: группа 1 – учащиеся с высоким уровнем академической успеваемости (n=33); группа 2 – учащиеся с низким уровнем академической успеваемости (n=10). Далее был применён U-критерий Манна-Уитни.

Оказалось, что у учащихся с высоким и низким уровнями академической успеваемости при $p \leq 0,01$ прослеживаются различия в выраженности следующих метакогнитивных способностей: метакогнитивные знания и выбор главных целей. Достоверная значимость различий позволила сделать следующие выводы: учащиеся с более высоким уровнем академической успеваемости характеризуются большей осведомленностью о функционировании собственных познавательных психических процессов (внимание, память, мышление), отличаются легкостью приобретения новых знаний и выраженной способностью находить решение и справляться с различными ситуациями, также обладают навыками определения информации, важной для дальнейшего изучения, способностью отделить более важное от второстепенного. Также шкалы «метакогнитивная активность» и «концентрация» при $p \leq 0,05$ имеют связь с академической успеваемостью, что говорит о наличии у учащихся с высоким уровнем академической успеваемости склонности к использованию различных приемов структурирования информации, планированию своей когнитивной деятельности, навыками управления собственными когнитивными процессами. Они обладают способностью уменьшать влияние отвлекающих стимулов на процесс выполнения задания. Так как метакогнитивные способности определяют успешность деятельности, можно сказать, что перечисленные выше способности являются предпосылкой роста академической успеваемости.

По шкалам «приобретение информации» и «управление временем» полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости, что свидетельствует о том, что уровни данных метакогнитивных способностей выражены в равной мере в группе учащихся с низким и высоким уровнями академической успеваемости. В данном случае мы склонны ориентироваться на то, что навыки приобретения и сохранения знаний, использование опорных материалов, составление собственных графиков и схем не является предпосылкой для более высокого уровня академической успеваемости.

Таким образом, результаты нашего исследования подтвердили предположение о связи между метакогнитивными способностями и академической успеваемостью. Развитие метакогнитивных способностей, на наш взгляд, предшествует и определяет успешность учебной деятельности и влияет на уровень академической успеваемости. Предпосылками высокого уровня академической успеваемости оказались: осведомленность учащегося о работе собствен-

ных когнитивных процессов, умение найти выход из разных ситуаций, умение вычленять главное из второстепенного при работе с информацией, склонность к использованию различных приемов структурирования информации, планирование своей когнитивной деятельности, навыки управления собственными когнитивными процессами, способность уменьшать влияние отвлекающих стимулов на процесс выполнения задания.

Список литературы

1. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. – Москва: Ин-т психологии РАН, 2004.
2. Кашапов М. М. Когнитивное и метакогнитивное понимание структурно-динамических характеристик творческого профессионального мышления // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / под ред. М. М. Кашапова, Ю. В. Пошехоновой. Ярославль: ЯрГУ, 2012. С. 35–121.
3. Кашапов М. М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. Ярославль: ЯрГУ, 2012. 384 с.

УДК 159.9

Эмоциональный интеллект как фактор успешной социализации младших школьников

С. М. Шингаев

e-mail: sshingaev@mail.ru

*Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования,
Санкт-Петербург*

Аннотация. В статье рассматривается феномен эмоционального интеллекта, исследования его отдельных составляющих в младшем школьном возрасте, анализируются работы отечественных и зарубежных ученых, говорится об авторском вкладе в научную разработку и практическую реализацию заявленной темы в рамках проекта федеральной инновационной площадки «Развитие эмоционального интеллекта школьников как важной составляющей успешной личности».

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социализация, младшие школьники, технологии развивающего обучения.

Психологический феномен эмоционального интеллекта достаточно нов для исследователей и практиков, он постепенно входит в поле научных интересов ученых. Если ранее интеллектуальная составляющая человека чаще всего противопоставлялась эмоциональному компоненту в личности (не зря в житейском обиходе есть такие фразы: «Ты был слишком эмоционален, поэтому так опрометчиво поступил», «Надо сохранять холодную голову, не быть таким эмоциональным» и др.), то сейчас уже высказываются (и вполне обоснованно) идеи о важности и необходимости развития эмоционального интеллекта, рассматривая его как один из факторов профессионально-личностного развития человека, как

© Шингаев С. М., 2020

слагаемое успешной жизни. Современные исследования подтверждают, что эмоции помогают человеку успешно адаптироваться к условиям окружающей среды. И появление научного термина «эмоциональный интеллект» отражает естественный ход развития психологической мысли, направленной на поиск и разработку инструментов, способствующих успешной жизнедеятельности человека.

В психологической литературе, посвященной теме эмоционального интеллекта, часто можно встретить утверждение, со ссылкой на психологов Гарвардского университета и персонально – на Д. Гоулмана, о том, что от природного интеллекта (обозначаемого IQ) зависит не более 20 % успеха какой-либо деятельности (Goleman, 2000). Решающий фактор, определяющий по-настоящему успешных людей – высокий уровень эмоциональной компетентии (EQ). Эмоциональный интеллект – это ресурс, который позволяет распознавать, управлять и использовать свои и чужие эмоции для решения широкого круга задач. Таким образом, на 80 % успех в деятельности, будь то учебная или профессиональная, обусловлен уровнем развития эмоционального интеллекта.

Исследования российских и западных ученых (пусть пока и немногочисленные ввиду новизны рассматриваемой проблемы) подтверждают обоснованность такого утверждения. Например, рассмотрение профессионально-важных качеств руководителей показывает, что в их описании напрямую или опосредованно представлены характеристики, связанные с эмоциональным интеллектом. Анализ так называемых навыков XXI века, обладание которыми позволит современному человеку быть успешным, свидетельствует об обязательном наличии среди таких навыков эмоционального интеллекта.

Вышеприведенные данные дают весомое обоснование важности соединения интеллекта и эмоций для полноценной и успешной жизни человека, в том числе в разных видах профессиональной деятельности.

Вопросы изучения сущности эмоционального интеллекта и его формирования у детей младшего школьного возраста в последние десятилетия прочно вошли в поле теоретических и практических изысканий. Эта тема является и актуальной, востребованной в современной психологической науке, и одновременно сложной, противоречивой и недостаточно разработанной.

В психологии и педагогике проблема эмоционального интеллекта человека в целом и младшего школьника в частности отражена в разнообразных аспектах: сущность и составляющие эмоционального интеллекта (Mayer, Salovey, 1993; Mayer, Caruso, 1995; Bar-On, 1997; Boyatriz, Goleman, 2000), взаимосвязь интеллекта и эмоций (Давыдов, 1986; Выготский, 2007), эмоциональное воображение (Запорожец, 1941). Кроме того, существует ряд исследований отдельных составляющих эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте: феномен «воображаемого партнера» в детском возрасте (Чеснокова, 2002), роль нравственных переживаний в общей системе развития личности, становлении ее внутренней позиции (Божович, 1961; Мухина, 1999), ориентация на другого человека и поиск оптимального диалога с ним (Степанчук, 2008). На наш взгляд, незаслуженно забыта информационная теория эмоций П. В. Симонова (Симонов, 1970).

В современной российской школе в обучении младших школьников доминирующую роль играет когнитивное развитие, а эмоции ребенка и умение вы-

страивать взаимоотношения не в полной мере учитываются в начальной школе. В то же время исследования И. Н. Андреевой (Андреева, 2008), G. Matthews, M. Zeidner, R. D. Roberts (Matthews, Zeidner, Roberts, 2002) и ряда других отечественных и зарубежных авторов свидетельствуют, что для формирования эмоционального интеллекта сензитивным периодом выступает именно младший школьный возраст, так как естественная потребность в эмоциональном восприятии окружающего мира в это время дополняется у ребенка активным интеллектуальным развитием, акцент на котором отличает обучение в начальной школе от дошкольного образования.

В широко известных технологиях развивающего обучения, разработанных отечественными учеными В. В. Давыдовым, Л. В. Занковым, Б. Д. Элькониним, акцентируется внимание на принцип опоры на эмоциональную сферу ребенка. Авторы указывают, что формирование познавательного интереса следует осуществлять через особенности организации учебного процесса, которые предполагают наличие у младших школьников коллективных эмоциональных переживаний.

Следует признать, что, несмотря на возрастающее количество проведенных научных исследований, особенно в последние 10–15 лет, проблема изучения эмоциональных состояний человека в целом и ребенка младшего школьного возраста в частности, их влияния на динамику личностного развития, до сих пор остается не до конца решенной. Вместе с тем уже есть примеры внедрения методик развития эмоционального интеллекта в образовательные системы Швейцарии, Германии, Франции, США.

В современном информационно перегруженном мире для ребёнка с раннего детства становятся доступны различные гаджеты. Зачастую социальные сети, мессенджеры, компьютерные игры замещают детям живое общение. Как следствие снижается и эмоциональный интеллект. В дальнейшем ребёнку становится сложнее выражать собственные эмоции и оценивать чужие, общаться со взрослыми и сверстниками. Ребёнок становится не общительным и социально замкнутым.

Современные исследователи эмоционального интеллекта сходятся в следующем: он, безусловно, необходим ребёнку и подростку для успешной интеграции в социум, взрослому – для эффективного взаимодействия с окружающими во всех сферах жизни. Представляется, что в настоящее время изучение и развитие эмоционального интеллекта стало таким популярным именно потому, что в современном мире самореализация человека невозможна без успешного взаимодействия с другими людьми – важную роль играет понимание собственного эмоционального состояния и эмоционального состояния другого, а также умение управлять эмоциями.

Таким образом, мы можем с полным основанием утверждать, что формирование навыков эмоционального интеллекта как важной составляющей успешной личности должно начинаться с детства и, прежде всего, в начальной школе.

Отметим, что автор статьи вносит свой посильный вклад в научную разработку и практическую реализацию заявленной темы. С января 2018 года на базе ГБОУ СОШ № 89 Калининского района Санкт-Петербурга нами реализуется проект «Развитие эмоционального интеллекта школьников как важной составляющей успешной личности» в рамках федеральной инновационной площадки.

Заметим, что предлагаемая программа стала лауреатом Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде – 2019 и получила гриф «Федерации психологов образования России» для реализации в образовательных организациях и центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Список литературы

1. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997.
2. Boyatzis R. E., Goleman D., Rhee K. Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory // R. Bar-On, J.D.A. Parker(eds.). Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. Pp. 343–362.
3. Goleman D. Working with Emotional Intelligence. Bantam books. 2000.
4. Mayer J. D., Caruso D. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings // Applied and Preventive Psychology. No 4.1995. Pp. 197–208.
5. Mayer J. D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence. N.Y., 1993. Pp. 433–442.
6. Zeidner M., Roberts R. D., Matthews G. Can emotional intelligence be schooled? A critical review // Educational Psychologist. 2002. Pp. 215–231.
7. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «Эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–95.
8. Вопросы психологии личности школьника / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонаждежиной. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. 312 с.
9. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург: Союз, 2007. 168 с.
10. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.
11. Запорожец А. В., Луков Г. Д. Развитие рассуждений у ребёнка младшего школьного возраста // Научные записки Харьковского гос. пед. института. Т. VI. 1941.
12. Чеснокова О. Б. Феномен «воображаемого партнера» в детском возрасте // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 14–28.
13. Мухина В. С. Возрастная психология. Москва: Academia, 1999. 456 с.
14. Симонов П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций. Москва, 1970. 141 с.
15. Степанчук О. А. Формирование у младших школьников опыта диалогических отношений в учебном процессе. Волгоград, 2008. 24 с.

СИМПОЗИУМ «СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

УДК 159.9

Групповое планирование деятельности и целеполагание: обзор отечественных и зарубежных исследований

С. Г. Адилев

e-mail: adilov.s@gmail.com

Дагестанский государственный медицинский университет, Махачкала

Аннотация. Деятельность группового субъекта в последние десятилетия представляла научный интерес для многих исследователей. Одним из мало изученных вопросов является групповое планирование деятельности. Имеющиеся социально-психологические данные о групповом планировании, как правило, отражают эту проблему с позиции индивида, а не группы.

Процесс планирования также рассматривается в экономической психологии и психологии труда. Однако в этих дисциплинах планирование изучается как операционная деятельность, без учета мыслительных процессов субъекта, осуществляющего планирование. В данной статье проведен обзор некоторых отечественных и зарубежных работ по изучению планирования совместной деятельности и целеполагания.

Ключевые слова: планирование, совместная деятельность, целеполагание, групповой субъект.

Организация совместной деятельности является в социально-психологических исследованиях одной из самых анализируемых проблем. Среди отечественных исследователей свое внимание изучению данного вопроса посвятили Ф. Д. Горбов и М. А. Новиков в лабораторных условиях изучившие влияние психологических факторов на скорость и точность операций в совместной деятельности (Горбов, 1962, 1965).

Групповая цель отличается от общей цели группы тем, что интегрирует в себе индивидуальные цели членов группы. Процесс целеполагания в коллективной деятельности усложняется и, по существу, разбивается на ряд взаимосвязанных процессов: выработка цели деятельности коллектива усвоение коллективной цели индивидами объективация личных целей в процессе коллективной деятельности.

Примером образования групповой цели в зависимости от первоначальной привлекательности цели является экспериментальное исследование, в котором было выявлено, что на формирование групповой цели в ходе совместной деятельности влияют следующие факторы: 1) социальная значимость общей цели, 2) степень первоначальной идентификации индивидуальной и общей цели, 3) уровень организационно-воспитательной работы (Туровская, 1976).

Одним из условий эффективности групповой деятельности является объединение работников в группы не по формально-профессиональным критериям, а по их соучастию в реализации плана. Преимуществом коллективной деятельности является низкий уровень конфликтности, имеющиеся же конфликты относятся к деловым отношениям, а не к личным (Донцов, 1984).

© Адилев С. Г., 2020

Процесс планирования состоит визуализированных представлений результата, процесса, пространства и времени планируемой деятельности. Эффективность планирования, по ее мнению, зависит от того, преобладает ли образ результата над образом процесса или наоборот. Одним из факторов, способствующих эффективному планированию, является правильная оценка времени необходимого на выполнение плана (Черняева, 1963).

Данные, свидетельствующие о важности правильного группового планирования, были также получены в исследованиях командной спортивной деятельности. Было установлено, что процесс планирования деятельности состоит из трех этапов: 1) ориентировочного, рассматривающего саму возможность достижения цели; 2) организационного, на котором учитываются все необходимые условия для осуществления деятельности; 3) этап выбора конкретных действий ведущих к достижению целей и 4) уточнение, пересмотр плана перед выполняемой деятельностью или во время самой деятельности (Архангельский, 1955).

Выделяют следующие характеристики планирования: структурированность – логические связи между элементами плана; глубина, детальность планирования – глубокий план был отличительным признаком лучших рабочих; детализованность – проработка плана на его уровнях; гибкость. Им также была выдвинута гипотеза двухкомпонентного группового планирования, состоящего из общенационального и группового компонентов. Групповой эффект включает в себя вклад индивидов в планирование, влияние группового планирования на индивидов, согласованность планируемых действий. В ходе проведенных исследований были выявлены следующие уровни группового планирования: 1) уровень планирования отдельных задач, характеризуется обычным перечислением задач, которые надо выполнить; 2) уровень ранжированного планирования, который предполагает оценку сложности, очередности, длительности задач; 3) уровень планирования этапов деятельности – цепочка последовательных этапов планируемых работ; 4) уровень планирования средств – от последнего по времени этапа плана к первому с учетом необходимых ресурсов для достижения каждого предыдущего этапа; 5) уровень планирования средств; 6) уровень альтернативного планирования; 7) уровень рационального планирования деятельности, объединяющий в себе все предыдущие уровни. Количество членов группы участвующих в планировании на каждом уровне обратно пропорционально (Лебедев, 1987).

В обзоре направлений в теории целеполагания перечисляются результаты некоторых исследований: 1) неудачно выступившие атлеты ставят завышенные цели на следующий сезон, чтобы компенсировать свою неудачу, 2) достижение сложных целей зависит от того, на чем фокусируется личность – на успехе или неудаче, 3) от сложности достижения цели зависит степень воздействия на жизнь личности достижение этой цели, 4) совместимость личных целей и групповых увеличивает эффективность группы, а обмен информацией между ее участниками повышает управляемость ситуации, 5) обратная связь в адрес участников группы повышает личную эффективность, тогда как обратная связь в адрес всей группы повышает групповую эффективность (Лок, Лэтем, 2006).

В экспериментальном исследовании, проведенном Дженифер Нарганг и др., которое проводилось с целью изучения различных целей на эффективность группо-

вой деятельности, выявлено что группы с конкретной целью на обучение, справились с заданиями хуже тех, кто ставил обобщенную обучающую цель или конкретную цель на эффективность деятельности (Нарганг, 2013). Работа Стивена Винтона и Томаса Кейна показала, что группы, поставившие целью обучение, больше других групп обсуждали стратегические вопросы, касающиеся выполнения задания, и были более удовлетворены своей деятельностью (Винтон, Кейн, 2016). В своем обзоре «Влияние групповых целей на групповую эффективность» Энни М. О'лири-Келли и др. изучили влияние следующих факторов на групповое целеполагание: конкретность цели, трудность цели, источник цели, тип задачи, тип предмета, экспериментальные условия, тип группы, время (О'Лири-Келли, 1994). Али Каземи и др. изучено влияние на групповую цель таких факторов, как равенство участников, равные доли и равные итоги на распределение общих благ (Каземи, 2017). Влияние опроса после выполнения задания на личный вклад в групповую работу было проанализировано в работе Эми Гарднер и др. (Гарднер, 2017). Важность конкретной цели и аффекта группы относительно эффективности и нововведений подчеркивается в работе Карлоса Перальты и др. (Перальта, 2015).

Один из составных элементов планирования - ожидания относительно будущей деятельности и ее результата. В содержании коллективного образа будущего можно выделить пять основных компонентов: 1) коллективные цели и планы, объединяющие и координирующие усилия группы в ходе совместной деятельности; 2) групповые ожидания, т. е. представления о значимых событиях ближайшего будущего, которые члены группы не могут контролировать, но стремятся учесть в своих планах; 3) групповые мечты, т. е. представления о желательных для группы изменениях в обществе, которые не предполагают немедленной и полной реализации в действительности; 4) коллективные страхи, т. е. разделяемые членами группы представления об угрозах для индивидуального и коллективного благополучия или даже для самого существования группы и организации; 5) коллективные идеалы, т. е. представления о принципиально недостижимой, но желательной для группы ситуации (Нестик, 2014).

В образе будущего выделяют три компонента: 1) значимый смысл, 2) картина будущего, 3) ценности. В своем исследовании взаимосвязи социально-психологических характеристик актуального состояния группы и уверенности в ее возможностях они выявили существование положительной связи между степенью самостоятельности сотрудников и их верой в возможности группы. Чрезмерное регулирование деятельности снижает уверенность группы в своих возможностях (Демкина, Михальский, 2011).

Еще одним важным вопросом в групповом планировании является вопрос взаимоотношений группы и ее лидера. Изучение лидерства/руководства в контексте групповой деятельности занимает важное место в научных исследованиях. Причина такого интереса науки к этой проблеме - значение личностных качеств для организации совместной деятельности и достижения групповых целей.

Б. Басаровым было проведено исследование о готовности коллектива к принятию извне оптимизирующего воздействия. В эксперименте изучалось влияние лидера группы на творческую активность группы в зависимости от времени оказания помощи лидером. Самым оптимальным временем для оказания помощи коллективу

является первая и последняя треть отпущенного на решение задачи времени. Очевидно, что не только само воздействие на работу группы, но и время осуществления этого воздействия может влиять на эффективность работы группы (Басаров, 1990).

Выделяют следующие характеристики лидерского видения будущего: когнитивные (долгосрочность, отчетливость, спланированность), аффективные (оценка будущего организации) и конативные (готовность действовать в соответствии с видением, а также пропагандировать это видение среди своих коллег и подчиненных) [26].

Выводы

Исследования отечественных ученых посвящены планированию самой деятельности, в то время как зарубежные ученые изучают вопросы целеполагания, не уделяя внимания процессу достижения цели. Вопросы взаимовлияния планирования и восприятия времени на сегодняшний день освещены недостаточно, хотя вопрос об особенностях группового восприятия времени в слаженной совместной деятельности представляет интерес для дальнейших исследований. В имеющихся исследованиях группового планирования и целеполагания, группа рассматривается как объединение индивидов, а не как единое целое со своими, уникальными, характеристиками. Также нуждаются в изучении ситуации влияния лидера на групповое планирование.

Список литературы

1. Горбов Ф. Д. Некоторые вопросы космической психологии // Вопросы психологии. 1962. № 6.
2. Горбов Ф. Д. Новиков М. А. Экспериментально-психологическое исследование группы космонавтов // Проблемы космической биологии. Т. 4. Москва: Наука, 1965. С. 17–26.
3. Туровская Л. А. Экспериментальное изучение зависимости группового поведения от степени присвоения целей деятельности // Вопросы психологии, 1976. № 2.
4. Донцов А. И. Психология коллектива: методологические проблемы исследования : учебное пособие. Москва: Изд-во Московского университета, 1984.
5. Исследование психологических аспектов планирования. Дис. на соискание уч. ст. канд. психол. наук. 1963, С. 149.
6. Архангельский С. Н. Планирование трудовых действий. Профессионально-техническое образование, 1955. Вып. 4. С. 23–25.
7. Лебедев А. Н. Влияние группового планирования на эффективность совместной деятельности производственной бригады. Дис. на соискание уч. ст. канд. психол. наук. 1987.
8. Edwin A. Locke and Gary P. Latham, New Directions in Goal-Setting Theory // Current Directions in Psychological Science. Vol. 15. Issue 5. October. 2006. Pp. 265–268.
9. Jennifer D. Nahrgang et al. Goal setting in teams: The impact of learning and performance goals on process and performance // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 2013. 122. Pp. 12–21.
10. Steven L. Winton, Thomas D. Kane // Journal of Applied Social Psychology 2016. 46. Pp. 129–139.
11. Anne M. O’Leary-Kelly et al. A Review of the Influence of Group Goals on Group Performance // The Academy of Management Journal. 1994. Vol. 37. No. 5. Pp.1285–1301.

12. Kazemi et al. Equity, Equal Shares or Equal Final Outcomes? Group Goal Guides Allocations of Public Goods // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. Article 36.

13. Gardner AK, et al., Setting goals, not just roles: Improving teamwork through goal-focused debriefing // *The American Journal of Surgery*. 2017. Vol. 213. Iss. 2. Pp. 249–252.

14. Carlos Ferreira Peralta et al. Innovation processes and team effectiveness: The role of goal clarity and commitment, and team affective tone // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2015. 88. Pp.80–107.

15. Нестик Т. А. Социальная психология времени. С. 102.

16. Демкина Е. В., Михальский А. В. Образ будущего как фактор формирования эмоционального потенциала группы // *Социальная психология малых групп*. Материалы 2-й всероссийской научно-практической конференции посвященной памяти проф. А. В. Петровского. 2011. С. 81–84.

17. Басаров Б. Психология деятельности и ценностной опосредованности жизнедеятельности коллектива. 1990.

18. Нестик Т. А. Отношение к времени в малых группах и организациях. С. 146.

УДК 159.9

Самопредъявление студентов в диалогическом взаимодействии

Е. В. Ахмадеева

e-mail: Elena-ram@yandex.ru

Башкирский государственный университет, Уфа

Аннотация. В статье подчеркивается актуальность проблемы самопредъявления студентов на разных этапах обучения в вузе. Отечественные ученые изучают этот феномен в ракурсе социального взаимодействия, межличностного и делового общения через самораскрытие, самопрезентацию, самовыражение, зарубежные авторы – с точки зрения целей, мотивов, личностных качеств, условий, тактик, стратегий и техник. Нами отмечено, что диалог может выступать условием, обеспечивающим выбор соответствующих стратегий самопредъявления.

Ключевые слова: самопредъявление, диалог, управление впечатлением, самораскрытие, самовыражение.

Происходящие глобальные изменения в мире отражаются на всех сферах жизненных процессах общества, что в свою очередь, побуждает современного человека адаптироваться к новым условиям во всех областях деятельности, в том числе в социальном взаимодействии, которое невозможно без представления своих личностных, профессиональных и других качеств, то есть без эффективного самопредъявления, подразумевающего грамотное вхождение в коммуникативный процесс с окружающими людьми, целенаправленное позиционирование себя в конкретных ситуациях, создание благоприятного впечатления о себе. Отсутствие умения эффективной самопрезентации порождает значительные трудности на пути к достижению поставленных целей. С такого рода трудностями сталкиваются и студенты вузов, т. к. на разных этапах обучения в вузе содержательные характеристики самопредъявления меняются. Особенно важное значение приоб-

ретаает самопредъявление на начальном этапе обучения, когда происходит переход из социальной роли школьника к будущему специалисту и идет процесс адаптации к вузу. На этом этапе важными для них являются не только учебные достижения, но и успешность в межличностных взаимодействиях. Они определяют свой статус в студенческой группе, на факультете, во внеучебной деятельности. Все это требует коммуникативных навыков, которыми большинство из них владеет в недостаточной степени. К третьему курсу на первый план выходят учебные достижения. Производственная и педагогическая практики дают возможность студентам оценить собственные силы и свой потенциал в будущей профессии, реализовать приобретенные профессиональные знания, умения, навыки и компетенции, то есть освоить новую для себя социальную роль, сформировать собственную позицию и продемонстрировать личностные качества в профессиональной деятельности. А это значит, что самопредъявление наполняется новым содержанием, и его качество зависит уже не от успешности в межличностных контактах, а от достижений в учебе. На старших курсах самопредъявление студентов также имеет свои особенности, которые связаны с практически в равной степени как с личностным, так и профессиональным самоопределением. Положительный результат заключается в том, что студенты активно взрослеют в личностном плане и одновременно совершенствуют свои познания и умения в будущей профессиональной деятельности. К завершению обучения в вузе самопредъявление студентов в идеальном варианте должно представлять собой сбалансированный двусторонний процесс, в котором значимы оба компонента: личностный и профессиональный. Сбалансированность этих компонентов свидетельствует о психологической готовности студентов на старших курсах к полноценному самопредъявлению как фактору успешности в личностном плане и в становлении карьеры.

Обзор зарубежных и отечественных научных публикаций показал, что в психологии феномен «самопредъявление» исследуют с точки зрения целей, мотивов, личностных качеств, условий, тактик, стратегий и техник (Н. В. Амяга, Ю. А. Гоцева, Ю. М. Жуков, Ю. П. Кошелева, В. Н. Куницына, О. А. Пикулева, Е. А. Петрова, И. П. Шкуратова; И. Гофман, У. Джеймс, Р. Лири, М. Ковальски, Ч. Кули Дж. Мид, Т. Питтман). В зарубежной психологии одним из первых начал изучать самопредъявление У. Джеймс, который предложил идею о том, что люди намерено себя ведут таким образом, чтобы у окружающих сложилось определенное впечатление о них (Джемс У., 1991). Его идею о том, что человек в процессе социального взаимодействия стремится демонстрировать окружающим различные социальные маски с целью формирования наиболее благоприятного впечатления о себе, поддержали Дж.Мид и Ч. Кули. Далее американский социолог И. Гофман в рамках теории социальной драматургии впервые анализирует процесс общения в разрезе исполнения человеком различных социальных ролей и восприятие его окружением (Гофман, 2000). В появившихся позже работах прикладного характера рассматриваются порядок формирования организационного поведения и корпоративной культуры, исследование стратегий и тактик самопрезентации, мотивационные составляющие самопрезентации (Пикулева, 2017).

В отечественной психологии проблема самопредъявления исследуется в ракурсе социального взаимодействия, межличностного и делового обще-

ния (Н. В. Амяга, А. А. Бодалев, Г. В. Бороздина, Ю. А. Гоцева, Ю. А. Жуков, В. Н. Куницина, Е. В. Михайлова, В. Н. Панферов, Е. А. Петрова, О. А. Пикулева, И. П. Шкуратова); в контексте гендерных особенностей (Ю. А. Гоцева, И. С. Касабова, В. А. Лабунская, И. П. Шкуратова); как управление впечатлением (Г. В. Бороздина, Е. А. Соколова-Бауш), с позиций влияния и манипулирования (Е. Л. Доценко, В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша); в закономерностях создания имиджа (В. Н. Панферов, Е. А. Петрова). В последние годы самопредъявление активно изучается в практико-ориентированном ключе.

На наш взгляд, более глубокий подход к данной категории представлен в работах И. П. Шкуратовой, которая рассматривает данный феномен через самовыражение личности и определяет его как совокупность всех действий человека с целью создания определенного образа в глазах аудитории, в качестве которой может выступать как отдельный человек, так и группа людей (Шкуратова, 2009).

В большинстве случаев отечественные психологи изучают самопредъявление через самораскрытие, самопрезентацию, самовыражение. Так, российский психолог Н. В. Амяга на основе зарубежных источников разделила понятия «самораскрытие» и «самопредъявление», полагая, что самопредъявление не ограничивается только сообщением личной информации о себе (Амяга, 1991), Ю. П. Кошелева разделяет понятия «самопредъявление» и «самоподача» (Кошелева, 2002). Отмечая разнообразие интерпретаций понятия «самопрезентация», О. А. Пикулева предлагает считать его как «общий феномен любой социальной коммуникации, постоянно проявляющийся в поведении субъекта общения, независимо от степени осознаваемости им своего поведения» (Пикулева, 2017).

Мы вслед за рядом исследователей разграничиваем категории «самораскрытие – самопредъявление», поскольку при самораскрытии человек транслирует свое внутреннее содержание: чувства, переживания, ценности и убеждения с целью продемонстрировать себя, приобщая Другого в свой внутренний мир, а при самопредъявлении выражает свое «Я» в соответствии с социальными нормами, ценностями и установками социума или Другого в зависимости от ситуации взаимодействия с целью создания определенного впечатления у окружающих.

Особая структура у самопредъявления в межличностном взаимодействии, в частности, в диалогическом, которое представляет собой сложное интегративное системное образование, включающее в себя такие компоненты, как освоение субъектами информации, ориентирующей на диалог; усвоение ценностно-значимых умений и присвоение системы положительной установки на диалог, а также восхождение к внутренней личностной культуре человека, дающее возможность каждой личности совершенствоваться и самоактуализироваться (Стоянова, 2005); процесс общения и совместной деятельности двух субъектов (Белан, 2010).

Проведенный обзор научных трудов показал, что процесс самопредъявления неоднозначен, многоаспектен и проникает во все сферы социальной жизни. При этом диалог как наиболее оптимальный тип взаимодействия может выступать условием, обеспечивающим выбор соответствующих стратегий самопредъявления. Каждому человеку необходимо уметь позиционировать себя, создавая о себе нужное впечатление в межличностном взаимодействии. Особенно это актуально для студентов-первокурсников, для которых начинается новый жизненный этап,

новые межличностные отношения, поскольку впечатление, произведенное на преподавателей и одноклассников, может в дальнейшем сформировать определенное отношение нового окружения. В связи с этим необходимо исследовать, какие стратегии самопрезентации применяют современные студенты в диалогическом взаимодействии, чтобы представить желаемый образ в глазах окружающих, а также разработать программы, обеспечивающие обучение адекватным стратегиям самопрезентации в соответствующих ситуациях и заложить основы партнерского общения. Это и определяет актуальность нашего исследования.

Список литературы

1. Амяга Н. В. Самораскрытие и самопрезентация личности в общении // Личность, общение, групповые процессы. Москва: ИНИОН, 1991. 162 с.
2. Белан Е. Е. Психология диалогического взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками, имеющими отклонения в интеллектуальном и двигательном развитии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2010. 28 с.
3. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. Москва: КАНОН-пресс-Ц, 2000. 304 с.
4. Джемс У. Психология. Москва: Инфа-М. 1991. 342 с. URL: https://royallib.com/book/dgems_uilyam/psihologiya.html, дата обращения 07.07.20.
5. Кошелева Ю. П. Стратегии самопрезентации одиноких людей в ситуации знакомства: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2002. 23 с.
6. Михайлова Е. В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг. Санкт-Петербург: Речь. 2007. 223 с.
7. Пикулева О. А. Психология самопрезентации личности: монография / О. А. Пикулева. Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2017. 320 с.
8. Петрова Е. А. Знаки общения. Москва: «ГНОМиД», 2001. 256 с.
9. Стоянова Л. В. Оптимизация диалогического взаимодействия преподавателей и студентов в условиях медицинского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2005. 20 с.
10. Шкуратова И. П. Самопрезентация личности в общении. Ростов-на-Дону, 2009. 192 с.

УДК 159.9

Некоторые подходы к обеспечению информационно-психологической безопасности лиц пожилого возраста

Т. Б. Бересток

e-mail: bertat1@yandex.ru

Московский гуманитарный университет, Москва

Аннотация. В данной статье рассматривается самосохранения лиц пожилого возраста в рамках информационно-психологической безопасности. Для того чтобы каждый начал заниматься творческим переосмыслением текущих жизненных позиций. Возникновение чувства одиночества в старости связано не только с отсутстви-

© Бересток Т. Б., 2020

ем родных и близких людей, но и с неприятием или непониманием членов семьи, с которыми живет пожилой человек. Необходимость исследования психологии пожилых людей возникла с ростом продолжительности жизни современного человека, увеличением численности данной возрастной группы, необходимостью решения новых социально-психологических проблем.

Ключевые слова: безопасность, карантин, информация, пожилой человек, интеллект.

В последние годы существенно увеличилось количество граждан пожилого возраста, однократно и даже несколько раз пострадавших от разных противоправных мошеннических действий. Подобная ситуация не может не отражаться на состоянии психологической безопасности пожилых людей (Краснянская, Тылец, 2016; Тылец, Краснянская, 2018). Под психологической безопасностью мы, вслед за авторами (Краснянская, Тылец, 2018), понимаем особое состояние психики человека, интегрирующее собой ощущение его защищённости и способности к дальнейшему развитию в направлении лично значимой цели в условиях действия негативных внешних и внутренних факторов. Данное состояние обладает универсальностью, распространяющейся на разные сферы жизни пожилых людей (Тылец, Краснянская, Иохвидов, 2019).

Наиболее действенным способом профилактики подобных преступлений в отношении граждан данной категории может рассматриваться информирование населения. В условиях действия множества негативных информационных факторов (Краснянская, Тылец, 2015а), информирование способно стать основой информационно-психологической безопасности лиц пожилого возраста (Краснянская, Тылец, 2019; Krasnyanskaya, Tylets, 2018). Под информационно-психологической безопасностью нами рассматривается состояние субъекта, находящегося в условиях информационной среды, обеспечивающей максимальную защищённость его психики, процессов её развития, а также возможность дальнейшего применения и развития информационной среды в интересах человека (Краснянская, Тылец, 2015б).

Ориентируясь на достижение информационно-психологической безопасности, необходимо оповещать лиц пожилого возраста о наиболее распространённых и самых опасных мошеннических схемах, а также информировать о способах и возможностях, позволяющих уберечься защитить себя и близких от такого рода преступных посягательств (Трофимова, 2016).

Программа обучения для данного контингента должна быть дополнена темами, которые касаются высокоэффективной защиты персональных данных. Повышенное внимание с этой целью уделяется таким понятиям, как кибербезопасность и правовая грамотность, вопросы надёжной защиты компьютеров и гаджетов от широко распространённых в последнее время вредоносных программ. В программу обучения должны быть внесены правила по созданию максимально надёжных паролей. При проведении занятий в компьютерных классах слушателям необходимо напоминать, о том, что размещение любой персональной информации в интернет-сети в настоящее время является не просто нежелательным, но и чрезвычайно опасным. Очень важно предупредить пожилых людей о последствиях, часто возникающих в результате таких действий.

Граждане, являющиеся слушателями курсов всех компьютерных классов, должны иметь возможность узнавать, каким образом осуществляется защита личных (персональных) данных в социальных сетях и при работе в интернете в целом. Повышенного внимания требуют правила, касающиеся безопасной оплаты безналичными средствами товаров и услуг, предоставляемых в интернете. Необходимо не только проработать, но и в обязательном порядке ввести в программу рекомендации в отношении использования систем интернет-банк, платежей по реквизитам пластиковой банковской карты, которые осуществляются при выходе в Интернет-сети с персонального компьютера, а также при применении мобильных приложений, устанавливаемых в телефонах пользователей. Особое внимание также должно быть акцентировано на умениях распознавать первые признаки и характеристики защищённого соединения при отправлении реквизитов (норма), или напротив, какие основные факторы вполне естественно относятся к категории подозрительных. Безопасность – это то, в чём каждый пользователь, особенно лица пожилого возраста, в обязательном порядке должен убедиться непосредственно перед совершением интернет-платежей.

В рекомендации и все обучающие программы целесообразно вносить максимально подробные характеристики и описание стандартных и наиболее широко распространённых схем обмана, а также сценариев реализации мошеннических действия и тактики поведения лиц, совершающих противоправные действия. Рассмотрению подлежат не только самые известные, но и новые, недавно появившиеся способы обмана. Привитие культуры информационной безопасности целесообразно осуществлять не только при проведении групповых занятий в компьютерных классах, но и в форме действенных и хорошо себя зарекомендовавших индивидуальных консультаций. В этом случае проводятся беседы-диалоги с лицами пожилого возраста, которые пользуются социальными услугами на дому.

Эффективной может быть устная форма доведения до сведения таких лиц полной информации о наиболее распространённых вариантах мошенничества в реалиях современного мира. Необходимо обязательно озвучивать основные способы и схемы, приёмы, используемые мошенниками, а также важные правила безопасного поведения и требуемой информационной безопасности, которые способны защитить потенциальных жертв о мошеннических действиях. В учреждениях должна осуществляться стабильная и систематическая работа, направленная на изучение самых новых, наиболее тактически сложных схем обмана. Особое внимание нужно уделять разработке мер, способных противодействовать появляющимся видам мошенничества. Следует учитывать, что мошенниками, как правило, используются психологические приёмы, которые при работе с потенциальными жертвами позволяют предвидеть разнообразие варианты развития событий. Именно благодаря знаниям в области психологии, мошенники очень легко и быстро входят в доверие жертвы, делая её слабой и совершенно безвольной.

Любые встречи с гражданами пожилого возраста, включая беседы и «круглые столы» очень важно дополнять распространением специально разработанных памяток и информационных брошюр, содержание которых включает в себя не только все перечисленные выше сведения, но и контактные данные ведомств, способных помочь жертвам мошеннических действий. Участники мероприя-

тия также могут обсуждать сложности данной проблемы, делиться собственным опытом и уже полученными наблюдениям с приведением примеров, анализом и советами в отношении конкретных ситуаций. Проведение информационной работы с лицами пожилого возраста и сотрудниками социальных учреждений, осуществляющих профессиональную деятельность, непосредственно связанную с вышеуказанной категорией, должна быть направлена на повышение уровня знаний по профилактике случаев мошеннических действий. Использование любого информационно-просветительского обеспечения должно отличаться не только доступностью изложения, но и способностью вызвать заинтересованность в процессе восприятия. При разработке текстового информационного содержания печатной продукции необходимо учитывать возрастные особенности контингента (аудитории), на который и рассчитано такое издание. Во-первых, целесообразно увеличить шрифт, и не перегружать страницы текстом. Во-вторых, важно, чтобы информация была систематизирована и разбита на несколько пунктов. Кроме прочего, ключевые сведения должны быть выделены в отдельные блоки, помеченные словами-маркерами. Хороший результат даёт также дополнение текста фотографиями и скриншотами, которые во многих случаях бывают более информативны, чем слова. Учитывая все перечисленные выше факторы, можно с уверенностью сказать, что информационно-психологическая безопасность в пожилом возрасте – это актуальная проблема, требующая тщательной и грамотной проработки на всех уровнях.

Список литературы

1. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Возможности сценарного подхода в проектировании психологической безопасности личности // Психолог. 2016. № 4. С. 67–78. DOI: 10.7256/2409-8701.2016.4.20087.
2. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Информационно-психологическая безопасность: угрозы личностному развитию и их преодоление // Развитие системы педагогического образования в современной России: антропологический аспект. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Ставрополь, 2015а. С. 54–59.
3. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Классификация угроз информационно-психологической безопасности личности и основные подходы к их преодолению // Вестник Дагестанского государственного университета. 2015б. № 4. С. 210–216.
4. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Ресурсы психологической безопасности личности в зависимости от трудового статуса пенсионера // Успехи геронтологии. 2018. Т. 31. № 1. С. 39–45.
5. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Субъектный импринтинг принципа безопасности в условиях массовых информационных воздействий // II Моисеевские чтения: культура как фактор национальной безопасности России. Москва: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2019. С. 267–272.
6. Трофимова Г. А. Адаптация пожилого человека в современной информационной среде посредством коррекции нарушений внимания // Молодой ученый. 2016. № 15.1. С. 39–42. URL: <https://moluch.ru/archive/119/33093/> (дата обращения: 12.03.2020).
7. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Психологическая безопасность личности пенсионера в условиях социального выбора // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта ім. Янкі Купалы. Серыя 3: Філалогія. Педагагіка. Псіхалогія. 2018. Т. 8. № 1. С. 144–154.

8. Тылец В. Г., Краснянская Т. М., Иохвидов В. В. Темпоральные маркеры психологической безопасности субъектов поздних периодов жизни // Проблемы современного образования. 2019. № 4. С. 84–97.

9. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Resources of individual psychological security with respect to the employment status of a pensioner // Advances in Gerontology. 2018. Vol. 8. No. 3. Pp. 256–261. DOI: 10.1134/S2079057018030116.

УДК 159.9

Исследование особенностей корреляции между восприятием конфликта и используемой копинг-стратегией

Ю. В. Бочек

e-mail: yuliya-bochek@yandex.ru

МОУ СШ № 25 имени Александра Сивагина, Ярославль

Аннотация. Целью данной работы является изучение взаимосвязи восприятия конфликта и используемой копинг-стратегией личности. Так как чаще всего конфликт воспринимается как деструктивное явление, восприятие конфликта личностью уже является неточно отражающим действительность и приводит к выбору копинг-поведения, неадекватного для ситуации конфликта.

Ключевые слова: межличностный конфликт, восприятие конфликта, копинг-стратегия.

Восприятие конфликтной ситуации – целостное отражение субъектом конфликтной ситуации, возникающее как при непосредственном участии его в конфликте, так и при нахождении «вне конфликта» (Кашапов, 2006).

В сравнении с восприятием предметов, событий, нейтральных ситуаций социального взаимодействия, восприятие конфликтной ситуации у субъекта характеризуется: слитностью когнитивных и эмоциональных компонентов; зависимостью оценочного компонента от мотивационно-смысловой структуры воспринимающего субъекта. Исходя из этого, восприятие конфликта является практически всегда искаженным, неадекватным.

Целью данной работы является изучение специфики взаимосвязи между восприятием конфликта и выбором копинг-стратегии в ситуации межличностного конфликта. Объект исследования – восприятие межличностного конфликта. Предмет исследования – связь между восприятием конфликта и выбором копинг-стратегии.

Методами исследования были определены: «Стандартный бланк семантического дифференциала Ч. Осгуда», «Опросник совладающего поведения (COPE)». Обработка результатов осуществлена с помощью статистической обработки данных (U-критерий Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

© Бочек Ю. В., 2020

В исследовании приняло участие 60 человек. Выборка, сформированная без учета социальных характеристик, была поделена на две группы:

1. Группа 1: испытуемые, переживающие ситуацию межличностного конфликта в данный момент (30 человек);

2. Группа 2: испытуемые, имеющие опыт переживания ситуации межличностного конфликта в прошлом (30 человек).

Итак, в первой части исследования был проведен анализ различий в восприятии и оценке межличностного конфликта. Были получены следующие данные:

Таблица 1

Сводная таблица значимости различий по U-критерию Манна-Уитни

<i>Наименование шкалы</i>	<i>Среднее значение у группы 1</i>	<i>Среднее значение у группы 2</i>	<i>U-критерий</i>
легкий-тяжелый	5,6	4,3	207.5**
радостный-печальный	5,97	4,73	192**
слабый-сильный	5,70	4,43	225.5**
большой-маленький	2,97	4,03	266**
темный-светлый	2,53	3,40	291**
простой-сложный	5,53	4,47	302*
злой-добрый	2,57	3,30	309.5*
жизнерадостный-унылый	5,80	5,03	299.5*

** – на уровне значимости $p = 0,01$

* – на уровне значимости $p = 0,05$

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что для тех, кто переживает ситуацию межличностного конфликта в данный момент, характерно восприятие конфликта как более тяжелого, печального, сильного, большого, темного, сложного, злого и унылого, чем для испытуемых, имеющих опыт переживания конфликта в прошлом.

Далее была рассмотрена значимость различий между испытуемыми, находящимися в ситуации конфликта (группа 1), и испытуемыми, имеющими опыт конфликтной ситуации (группа 2), в выборе копинг-стратегии в ситуации межличностного конфликта.

Таким образом, испытуемые, находящиеся в ситуации конфликта, менее используют стратегию «Позитивное переформулирование и личностный рост», чем группа испытуемых, переживших ситуацию конфликта ($U = 137$ при $p = 0,01$). Вероятно, это связано с актуальностью ситуации конфликта и неготовностью перевести ее в опыт.

Также, испытуемые, находящиеся в ситуации конфликта, менее способны воспринимать конфликтную ситуацию с юмором, шутить над нею, нежели испытуемые, имеющие опыт конфликта в прошлом ($U = 200,5$ при $p = 0,01$).

Испытуемые, находящиеся в ситуации конфликта, менее используют стратегии «Принятие» ($U= 110$ при $p = 0,01$) и «Планирование» ($U= 258,5$ при $p = 0,01$), чем испытуемые, пережившие ситуацию конфликта в прошлом. Вероятно, для тех, кто находится в ситуации конфликта пока еще сложно принять данную ситуацию в положительном свете, находить ресурсы и подчерпывать опыт. Также для них не является значимой стратегия планирования, обдумывания того, как действовать в отношении трудной жизненной ситуации, разработки возможных стратегий поведения.

Итак, получив данные результаты и продемонстрировав тот факт, что между испытуемыми, переживающими ситуацию межличностного конфликта в данный момент, и испытуемыми, имеющими опыт переживания ситуации межличностного конфликта в прошлом, есть значимые различия, мы можем полагать, что между восприятием конфликтной ситуации и выбором копинг-стратегии есть взаимосвязь.

Для того чтобы понять, какие копинг-стратегии связаны со шкалами семантического дифференциала восприятия и оценки межличностного конфликта для всей выборки (60 человек), мы сопоставили копинг-стратегии (15 стратегий) и оценки по шкалам семантического дифференциала. Корреляционный анализ был проведен при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 2

Фрагмент матрицы интеркорреляций между копинг-стратегиями и шкалами семантического дифференциала

<i>Наименование копинг-стратегии</i>	<i>легкий-тяжелый</i>	<i>радостный-печальный</i>	<i>слабый-сильный</i>	<i>простой-сложный</i>
F1: Позитивное переформулирование и личностный рост	0,39**	0,27*	-0,03	-0,24
F8: Юмор	0,31*	0,29*	0,21	-0,19
F13: Принятие	0,36**	0,20	0,35**	-0,31**
F15: Планирование	0,20	0,15	0,21	-0,21

** – на уровне значимости $p = 0,01$

* – на уровне значимости $p = 0,05$

Таким образом, можно заключить, что копинг-стратегия «Позитивное переформулирование и личностный рост» предпочтителен при оценке межличностного конфликта как более тяжелого и печального. Вероятно, что в такой стрессовой ситуации, как конфликт, личность, оценивая силу и эмоциональную окраску межличностного конфликта, склонна переформулировать его в позитивном ключе, чтобы эффективнее справиться с данной ситуацией и сохранить отношения, а также для того чтобы эта ситуация снизила степень угрозы для благополучия личности.

Стратегия копинг-поведения «Юмор» чаще используется при оценке конфликта как более тяжелого и печального. Можно полагать, личность в ситуации стресса (в нашем случае, ситуации конфликта) испытывает негативные, неприятные эмоции. Соответственно, юмор помогает личности справиться в данной жизненной ситуации, т. к. юмор часто снимает напряжение, помогает сохранить гибкость мышления, увидеть ситуацию со стороны и поменять к ней отношение.

Копинг-стратегия «Принятие» предпочтительна при восприятии межличностного конфликта как более тяжелого и сильного. Это означает, что восприятие конфликта тяжелым и сильным детерминирует поведение человека таким образом, что он не отрицает, а принимает эту ситуацию такой, какая она есть в реальности, а также анализирует над тем, какова его роль в сложившихся обстоятельствах. Также копинг-стратегия «Принятие» реже используется при восприятии конфликтной ситуации как сложной. Можно предположить, когда конфликт для личности достаточно простой, то здесь механизмов принятия, осознания своей ответственности, некоторого анализа ошибок не предполагается. Соответственно, человеку нет необходимости прикладывать больше усилий, чтобы принять ситуацию.

Таким образом, результаты исследования могут быть использованы в процессе психологического консультирования при работе с клиентами в ситуации межличностного конфликта. Понимание личностного смысла межличностного конфликта позволит создать глубинный терапевтический эффект.

Список литературы

1. Анцупов А. Я. Конфликтология: учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 512 с.
2. Кашапов М. М. Основы конфликтологии / М. М. Кашапов. Ярославль: ЯрГУ, 2006. 116 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. Санкт-Петербург, 2010. 544 с.
4. Драпак Е. В. Психология общения и управление конфликтом: метод. указания / Е. В. Драпак. Ярославль: ЯрГУ, 2010. 52 с.

УДК 159.9

Особенности современных подростков как фактор отношения к кризисным событиям

А. И. Вилуха

e-mail: a.viliukha@mail.ru

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности современных подростков. Обоснована актуальность изучения отношения подростков к кризисным событиям, в частности к пандемии. С целью исследования отношения к кризисным событиям предлагается проведение анкетирования с открытыми вопросами.

Ключевые слова: кризисное событие, подростки, отношение, пандемия.

© Вилуха А. И., 2020

Кардинальные перемены в государстве и обществе вызвали смену приоритетов и в отечественной психологии. Углубляются и уточняются не только подходы к изучению личности, в том числе подростков, но и к кризисным событиям. Реальность подталкивает современных молодых людей к тому, чтобы задуматься о своем месте в происходящих кризисных событиях.

В психологии проблема кризисных событий в структуре жизненного пути личности широко представлена в трудах К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, Л. Ф. Бурлачука, Е. Ю. Коржовой, С. Л. Рубинштейна. Среди отечественных исследователей есть работы, посвященные изучению влияния на личность событий жизненного пути, связанных со средой обитания (Логинова, 1984), социально-психологической адаптации кризисным событиям (Пергаменщик, 1999), опыта переживания кризисного события в контексте психологического благополучия личности (Новак, 2016) и т. д. Между тем, недостаточно разработанной остается проблема исследования отношения к кризисному событию. Стержневым понятием социальной психологии В. Н. Мясищев считал «отношение». Он полагал, что изучая отношения, нужно учитывать и отношение к явлениям внешнего мира (Мясищев, 1995). Как указывает Л. А. Пергаменщик, нежелательность явления и совместная опасность выступают основными признаками кризисного события (Пергаменщик, 2004).

В последнее время подобным кризисным событием, которое затрагивает всех без исключения, является пандемия. Данное кризисное событие, во-первых, ранее никогда не происходило, а потому – неизвестно, как нужно на него реагировать. Во-вторых, его массовость, глобальность и масштаб настолько высоки, что могут вызывать различный спектр эмоций, реакций и последствий. Особенности изучения отношения к кризисным событиям по ряду причин особенно актуальны в подростковом возрасте. Подростки попросту не осознают, насколько велик риск заболеть в разгар пандемии, если не соблюдают режим самоизоляции. Если подросток не рассказывает о своих трудностях, это не значит, что их у него нет. Закрытые дети чувствовали себя изолированными от мира и в обычное время, когда пандемии не было. Нарушение самоизоляции для старших школьников – это еще и попытка защитить свои границы. Ребенок взрослеет и стремится отстаивать свое мнение по любым вопросам. Кроме того, ему хочется следовать моде. В рамках самоизоляции – это мода нарушить режим.

«Дети мультимедийных технологий» – так называют поколение современных подростков, родившееся в информационном обществе, А. В. Сапа. В отличие от своих родителей, они более зависимы от цифровых технологий. Данный исследователь пишет о том, что современные подростки более индивидуалистичны и ориентированы на потребление (Сапа, 2014). На то, что процесс индивидуализации становится ведущим в старшем подростковом возрасте, указывает Т. Ц. Тудупова. Анализ внутренних процессов и состояний, желаний, чувств, черт характера приобретает особую значимость. Во многом через собственные потребности, опосредованно, интересуют подростка общество и другие люди. Данный исследователь полагает, что в определенной мере ярко выраженное стремление подростков к индивидуализации обусловлено изменениями в общественной жизни страны. Творчество или потребительство в поведении, тенденция к сотрудничеству во взаимоотношениях или к авторитарному доминированию, эгоизм или альтруизм во многом предопределяют установки (Тудупова, 2007).

Занимаясь самообразованием в Интернете, они быстро взрослеют. А. В. Сапа указывает на такие особенности современных подростков, как: непослушание, впечатлительность, повышенная возбудимость. Данный исследователь пишет о том, что лица подросткового возраста склонны настаивать на собственном праве принимать решения, полагаясь и на мнение родителей, хотя и не всегда ему следуя (Сапа, 2014). Мнение данного ученого совпадает с мнением С. Н. Сорокоумовой, полагающей, что сегодняшние подростки имеют высокий уровень потребности в самостоятельности, автономности, независимости. Основной направленностью современных подростков она считает самоутверждение. При исследовании подростков ею было установлено преобладание настроения на взаимодействие. Согласно данным этого ученого, они отличаются эмоциональным откликом на неудачи и переживания своих сверстников. Наиболее встречающимся компонентом образа «Я» среди подростков является социальное «Я», связанное с описанием себя через ролевые позиции и принадлежность к социальным группам, что говорит о том, что у подростков более сформирован образ «Я» относительного своего социального положения. Большинство современных подростков можно охарактеризовать, как активных в деятельности, обозначающих значимость своих достижений для самовосприятия и самооценки. В качестве стрелы образа «Я» в период 14–16 лет выступают собственные личностные особенности, характеристики социальных ролей, принадлежность к деятельности (Сорокоумова, 2012).

Т. Ц. Тудупова отмечает, что ярко выраженными мотивами подростков являются: стремление участвовать в труде для самосовершенствования, завоевание определенной позиции по отношению к товарищам, самовыражение, утверждение своего «Я», самооценка в труде. В структуре деловой направленности деловой мотив у современного подростка в большей мере сочетается с личными интересами. Формирование таких видов направленности, как личная и просоциальная является сенситивным в подростковом периоде (Тудупова, 2007). По утверждению В. Г. Белова, у подростков, предпочитающих активную форму времяпровождения, стремление к деятельности, эмоциональный интеллект, как фактор социально-психологической адаптации, является более выраженным (Белов, 2010).

На этапе подготовки к эмпирическому исследованию отношения подростков к пандемии, была разработана авторская анкета с открытыми вопросами. Анкетирование планируется проводить анонимно среди подростков 14–15 лет. Открытые вопросы позволяют не только выделить различные конструкты, но способствуют лучшему пониманию отношения подростков к проблеме. Обработка ответов при этом проводится методом контент-анализа.

Таким образом, такие психологические особенности современных подростков, как склонность к индивидуализации, потребность в самостоятельности, автономности, независимости, прагматизм, отсутствие ориентации на общественное мнение, быстрая способность воспринимать новую информацию способствуют формированию собственного уникального отношения к кризисной ситуации распространения коронавирусной инфекции. Для получения более точных данных требуется не только теоретический анализ особенностей современных подростков, но и проведение эмпирического исследования.

Список литературы

1. Белов В. Г. Психологические особенности подростков с различной направленностью досуговой деятельности / В. Г. Белов, П. Е. Тищенко, Ю. А. Парфенов // Ученые записки. 2010. № 10 (68). С. 8–12.
2. Логинова Н. А. Жизненный путь человека как проблема психологии / Н. А. Логинова // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 103–109.
3. Мясичев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев, под ред. А. А. Бодалева. Москва : Изд-во Институт практической психологии, Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. 356 с.
4. Новак Н. Г. Взаимосвязь опыта переживания кризисного события и психологического благополучия личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. Г. Новак; БГУ. Минск, 2016. 27 с.
5. Пергаменщик Л. А. Кризисная психология : учебное пособие / Л. А. Пергаменщик. Минск : Вышэйшая школа, 2004. 288 с.
6. Пергаменщик Л. А. Социально-психологическая адаптация человека кризисным событиям жизненного пути : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Л. А. Пергаменщик; БГПУ им. М. Танка. Минск, 1999. 40 с.
7. Сапа А. В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС / А. В. Сапа // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. С. 24–30.
8. Сорокоумова С. Н. Методы и технологии изучения психологических особенностей личности современных подростков / С. Н. Сорокоумова, А. Б. Протасов // Известия Самарского научного центра Российской Академии наук. 2012. № 2 (2). С. 400–402.
9. Тудупова Т. Ц. Этнопсихологический фактор в структуре направленности личности современного подростка / Т. Ц. Тудупова // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26. С. 88–92.

УДК 159.9

Психологические особенности тревожности у повторнородящих женщин в послеродовой период

Е. А. Винарчик

e-mail: Elena-vinarchik@rambler.ru

Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Владимир

Аннотация. Государственная политика, направленная на увеличение рождаемости, создает условия для развития психологической поддержки женщин в послеродовой период. Важно понимать, как чувствует себя женщина, ставшая мамой впервые, и женщина, уже имеющая опыт рождения детей. Самым проявляющимся состоянием для женщины в период после родов является тревожность. Именно изучению особенностей тревожности повторнородящих женщин посвящено наше исследование.

Ключевые слова: материнство, роды, тревожность, эмоциональное состояние.

Для большинства женщин время беременности является периодом сильных эмоциональных переживаний, которые могут сопровождать дальнейшее становление и созревание собственного «Я» беременной (Добряков, 2010). Для других же беременных –

© Винарчик Е. А., 2020

это время, когда созревают болезненные и пугающие переживания, приводящие к регрессу на более ранней стадии развития, и осложняющие как процесс вынашивания ребенка (различные патологии течения беременности), так и течение родов и последующие детско-родительские отношения, делая их патологическими и деструктивными.

С целью поддержания и развития демографического уровня Президент Российской Федерации В. В. Путин в январе 2020 года в ежегодном послании к Федеральному Собранию заявил о продлении и изменении ежемесячных выплат на детей, выплат Материнского капитала.

Были выбраны следующие методики эмпирического исследования: шкала тревоги Спилбергера-Ханина (STAI) разработана Ч. Д. Спилбергером и адаптирована Ю. Л. Ханиным; Эдинбургская шкала послеродовой депрессии (EPDS) J. L. Cox, J. M. Holden, R. Sagovsky; Фрейбургский личностный опросник (FPI) А. А. Крылова и Л. В. Куликова (Елисеев, 2017).

Исследование проводилось на базе ГБУЗ ВО «Родильный дом № 2» г. Владимира в 2020 г. среди женщин в послеродовом периоде. В исследовании приняли участие 40 женщин, по 20 рожениц в каждой группе. Возраст испытуемых от 18 года до 38 лет (1 группа: первородящие от 18 до 35; 2 группа: повторнородящие от 25 до 38).

В начале нашего эмпирического исследования мы провели качественный анализ полученных результатов.

Результаты по методике Спилбергера-Ханина: в группе первородящих преобладает высокий уровень тревожности в целом как личностной, так и ситуативной. Это и не удивительно, поскольку беременность – это время стресса для любой женщины, особенно для молодой женщины, которая собирается рожать впервые, у которой психическое равновесие, необходимое для того, чтобы иметь дело с непрестанными требованиями беспомощного, зависимого человека, еще не установилось надежно.

Анализируя результаты по методике Спилбергера-Ханина в группе респондентов – женщин, которые повторнородящие, можно сделать следующие выводы, что в исследуемой группе респондентов также преобладает высокий уровень ситуационной тревожности – 55 % респондентов, а также средний уровень ситуационной тревожности – 40 % респондентов, при этом личностная тревожность была выявлена у 35 % испытуемых. Полученные высокие показатели личностной тревожности, дают нам основание предполагать у как у первородящих, так и повторнородящих женщин является состояние тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки их компетенции и престижа. Как мы видим из полученных результатов, в обеих группах респонденток высокий уровень тревожности, как ситуативной, так и личностной.

Интерпретируя результаты исследования по методике Эдинбургская шкала послеродовой депрессии (EPDS) J. L. Cox, J. M. Holden, R. Sagovsky среди первородящих женщин мы выявили, что среди респондентов у большинства испытуемых в данной группе респонденток отсутствует послеродовая депрессия, что составляет 15 человек или 75 % от общего числа испытуемых. Однако, в данной группе респонденток у 4 человек – 20 % были выявлены проявления нарушения настроения. И у одной женщины была выявлена послеродовая депрессия. Также мы опре-

делили, что в группе респонденток повторнородящих у 70 % женщин отсутствует послеродовая депрессия, однако у 25 % испытуемых были выявлены нарушения настроения. Так же у 1 женщины была выявлена послеродовая депрессия.

Проанализировав результаты метода многофакторного опросника личности FPI, можно сделать вывод, что большинство первородящих испытуемых находились в группе зависимых интровертированных личностей. В группе испытуемых была выявлена высокая оценка по шкале невротичность соответствуют выраженному невротическому синдрому астенического типа со значительными психосоматическими нарушениями, что может говорить о высокой тревожности, возбудимости в сочетании с быстрой истощаемостью и утомляемостью. Низкая оценка по шкале спонтанная агрессивность может свидетельствовать о повышенной идентификации с социальными требованиями, конформности, уступчивости, сдержанности, осторожности поведения, возможно, о сужении круга интересов и ослаблении влечений.

По шкале депрессивность испытуемые набрали средний балл. По результатам шкалы раздражительности можно сделать вывод, что субъектам присущи такие черты, как чувство ответственности, порядочность. Средний балл по шкале общительность и высокий балл по шкале застенчивость могут говорить о застенчивости, скованности, стеснительности испытуемых. Результаты шкалы уравновешенности отражают среднюю устойчивость испытуемых к стрессовым эффектам обычных жизненных ситуаций из-за отсутствия уверенности в себе, оптимизма и активности. Можно предположить, что субъекты, в определенной степени, имеют внутреннее напряжение, недовольство собой и своими успехами. Средний балл по шкале реактивная агрессивность может свидетельствовать о высокой идентификации с социальными нормами, о конформности. Высокие баллы по шкале открытости выражают стремление к тесному и откровенному взаимодействию с окружающими людьми с высоким уровнем самокритики. Результаты по шкалам эмоциональная лабильность и маскулинизм-феминизм свидетельствуют о протекании психической деятельности испытуемых преимущественно по женскому типу; о тонкой духовной организации, чувствительности, художественном восприятии окружающего мира. В поведении они учтивы, вежливы и деликатны.

Анализируя результаты в группе респондентов повторнородящих, можно сделать вывод, что испытуемые принадлежат к экстровертированному типу личности. По результатам шкалы невротичность можно предположить, что испытуемым характерны следующие черты: спокойствие, непринужденность, постоянство в планах и привязанностях. Высокий балл по шкале спонтанной агрессии может свидетельствовать об отсутствии социальной согласованности, импульсивности.

Результат по шкале раздражительность может свидетельствовать о среднем уровне эмоциональной устойчивости, о присутствии склонности к непостоянству, возможности в уклонении выполнения своих обязанностей, игнорирования общепризнанных правил, и культурных норм, способности ради собственной выгоды на нечестность и ложь. Характеризуются стремлением к доминированию.

Результаты по шкалам общительность и застенчивость могут говорить о том, что испытуемым характерны богатство и яркость эмоциональных проявлений, естественность и непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству,

внимательное отношение к людям, доброта и мягкосердечие. Высокая оценка по фактору «уравновешенность» свидетельствует об отсутствии внутренней напряженности, свободе от конфликтов, удовлетворенности собой и своими успехами. Результат по шкале реактивная агрессивность могут свидетельствовать о недостаточной идентификации с социальными нормами. Высокая оценка по шкале открытость свидетельствует о стремлении к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми. Низкий балл по шкале эмоциональная лабильность и высокий балл по шкале маскулинизм-феминизм могут свидетельствовать о том, что испытуемые не склонны к фантазиям, мыслят реалистично. Можно предположить, что испытуемым характерны такие качества, как смелость, предприимчивость, стремление к самоутверждению, склонность к риску, к быстрым, решительным действиям без достаточного их обдумывания и обоснования.

Для оценки достоверности различий по исследуемому признаку был применён U- критерий Манна – Уитни, что позволило выявить следующие значимые различия: в ситуативной тревожности среди первородящих и повторнородящих испытуемых, по шкале послеродовой депрессии, по шкале I (невротичность), по шкале III (депрессивность), по шкале XI (эмоциональная лабильность).

Полученные нами данные показывают, что тревожность, как одно из проявлений эмоционального состояния, присутствует у всех беременных женщин, участвовавших в эмпирическом исследовании, при этом, у первородящих испытуемых отмечается более высокий уровень тревожности. Поэтому важно создавать у беременных данной группы положительный эмоциональный фон и уверенность в благоприятном исходе родов.

Список литературы

1. Добряков И. В. Перинатальная психология / И. В. Добряков. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 72 с. ISBN 978-5-49807-191-6
2. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / О. П. Елисеев. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2017. 455 с. (Бакалавр и магистр. Академический курс). ISBN 978-5-534-04901-5

УДК 159.9

Факторный анализ как метод управления успешностью обучения курсантов

М. Г. Волкова

e-mail: marinavlk@mail.ru

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль

Аннотация. В статье рассматриваются различные факторы, оказывающие влияние на успеваемость курсантов. В данной работе представлены результаты экспертного анкетирования, направленного на изучение факторов, влияющих на качество обучения, а также проводится их анализ и интерпретация.

© Волкова М. Г., 2020

Ключевые слова: факторный анализ, адаптация, социальная активность.

На кафедре физики высшего военного училища противовоздушной обороны проводится методический эксперимент «Выявление и ранжирование факторов, влияющих на успеваемость курсантов с целью более эффективного ведения образовательной деятельности». Основной оценкой учебной деятельности курсанта является его успеваемость, которая зависит от большого числа факторов.

Результаты проведения предварительного экспертного опроса по выявлению основополагающих факторов показал, что наиболее значимыми из них являются:

1. Уровень предварительной подготовки абитуриента (для нашего вуза, это средний балл по физике, алгебре, геометрии).
2. Физическая подготовка курсанта (нормативы на скорость, выносливость, силу) особенно на первых курсах обучения.
3. Квалификация преподавательского состава (опыт и качество работы курсового офицера).
4. Социальная активность курсанта.
5. Продолжительность периода профессиональной и социально-психологической адаптации курсантов в первом семестре обучения.
6. Эффективность занятий на первых курсах обучения, когда закладываются фундаментальные основы знаний.
7. Систематичность, регулярность промежуточной аттестации курсантов в течение семестра.

Влияние первых двух факторов очевидно и не требует объяснений. Даже в отсутствии прямых физических нагрузок в течении запланированных занятий, влияние уровня физической подготовки объясняется следующими обстоятельствами. Как минимум по 6 академических часов в день курсанты должны быть в условиях интенсивной умственной работы во время основных учебных занятий и 3 астрономических часа самостоятельной работы. При этом у курсантов нет возможности отдохнуть, прилечь, отвлечься, переключиться на другую деятельность, непредусмотренную расписанием дня.

Четвертый фактор, который мы назвали «социальная активность», включает в себя такие качества как «активность» (нагрузка 0,799); «ответственность» (нагрузка 0,798); «целеустремленность» (нагрузка 0,865); «настойчивость» (нагрузка 0,753); «организаторские способности» (нагрузка 0,701); «коммуникативные способности» (нагрузка 0,561).

Пятый фактор «Продолжительность адаптации» мы рассматриваем двояко. Во-первых, курсант должен приспособиться к учебному процессу в высшей школе, а во-вторых, должен адаптироваться и к военной службе. Наблюдения и наши ранее проведенные исследования говорят о том, что чем быстрее курсант привыкает к нахождению в специфическом, военном, чисто мужском коллективе, приспособляется к строго регламентированному распорядку дня, построениям, постоянной требовательности со стороны командиров и начальников в повседневной жизни, тем быстрее данный курсант сможет полноценно учиться. Если процесс профессиональной мотивации затягивается, то это приводит к более позднему

сосредоточению нервной системы и мыслительных способностей на собственно изучении учебных дисциплин, а значит, и на снижение успеваемости. Мы уже обращались и фиксировали «гетерохронность» процессов профессиональной и социально-психологической адаптации курсантов (Волкова, 2003).

Немаловажным в данном случае оказывается и седьмой фактор. Здесь мы отмечаем, что выставление текущих оценок по всем учебным дисциплинам за месяц, (предварительная или текущая аттестация по разделам или темам дисциплины) в более раннее время до начала сессии (октябрь, ноябрь, апрель, май) дает курсанту возможность оценить его истинное положение в учебе и позволяет принять ему (и командованию) меры по ликвидации неудовлетворительных оценок и подходу к сессии с запасом времени на подготовку (Бабцов, 1998).

На основе проведенного исследования сформулирована методика факторного анализа учебной деятельностью курсантов, включающая следующие этапы:

Шаг 1. Выбор совокупности факторов, оказывающих наибольшее влияние на эффективность учебного процесса военного вуза. Основой для выбора первоначальной совокупности факторов могут являться данные, полученные в ходе экспертного анализа и полученные при проведении самостоятельного экспертного анализа в рамках нашего вуза. Необходимо учитывать, что с позиций педагогики, для проведения факторного анализа должны быть выбраны первичные (элементарные) факторы, определяющие продуктивность учебного процесса.

Шаг 2. Проведение репрезентативной выборки из всей изучаемой совокупности (учебных групп или курсантов).

Шаг 3. Сбор и обработка данных. Для этого в зависимости от выбранных факторов могут применяться методы опроса, интервьюирования, шкалирования. Нужно отметить, что, ряд данных для анализа уже имеются в вузе, определенный объем данных по различным вопросам жизнедеятельности вуза имеется на факультетах и кафедрах. Для сбора информации рекомендуется заранее продумать форму сбора и хранения данных, чтобы меньше времени и сил тратить на их преобразование для использования в эксперименте. Наиболее удобным для подготовки и обработки является хранение данных в электронных таблицах.

Шаг 4. Проведение анализа. В зависимости от выбранных факторов, для их описания могут использоваться таблицы, диаграммы, гистограммы. Выявление зависимостей может быть проведено с использованием методов корреляционного, факторного и других видов статистического анализа. Для оперативного, наглядного и полного использования приведенных методов могут быть использованы специальные программные пакеты.

Шаг 5. Интерпретирование полученных результатов и разработка практических рекомендаций.

Методический эксперимент запланирован на три года. Первые два этапа по сбору экспертных оценок и подготовки выборки учебных групп проходили одновременно и заняли весь учебный год с сентября 2019 года по август 2020 года. В настоящий момент наша работа проходит от первых двух этапов к третьему. Третий и четвертый этапы по нашим планам займут еще как минимум три семестра и только после этого мы перейдем к непосредственной интерпретации полученных результатов. Предполагаем, что полученные результаты позволят

сформулировать практические рекомендации командованию вуза и факультетов по повышению эффективности учебного процесса.

Таким образом, на наш взгляд, возможно, обеспечить управление учебным процессом вуза путем правильного выбора факторов, оказывающих основное влияние на эффективность учебного процесса. Данная работа не ограничивается одной кафедрой или подразделением. Общая работа, представляет собой сосредоточение усилий командования вуза, факультетов, отделов и служб на данных факторах, путем учета их влияния, на повышение результативности процесса обучения. Мы понимаем, что эти усилия и результаты не мгновенны и занимают продолжительное время. Необходимо выявить наиболее весомые и доступные для управления факторы по возможности длительного влияния на них руководства вуза, факультетов, кафедр и т. д. и сосредоточить работу на них. На остальные факторы, влияющие на эффективность процесса обучения меньшее влияние, воздействие оказывается по мере возможности.

Список литературы

1. Бабцов М. Ю. Методика управления успеваемостью курсантов военного вуза на основе факторного анализа. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Пермь, 1998. 184 с.

2. Волкова М. Г. Адаптация курсантов военного вуза в условиях изменения социальной среды / Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Ярославль, 2003. 257 с.

УДК 159.9

Теоретический анализ взаимосвязи социальной идентичности и волонтерской деятельности

К. Э. Гаврильченко, Ю. О. Константинова

e-mail: yulechka.konstantinova@list.ru

Курский государственный медицинский университет, Курск

Аннотация. В статье проведен анализ взаимосвязи волонтерской деятельности и социальной идентичности в молодежной среде. Был осуществлен категориально-понятийный и библиометрический анализы по понятиям «социальная идентичность» и «волонтерская деятельность» с целью определения актуального состояния данной проблематики.

Ключевые слова: социальная идентичность, волонтерская деятельность, молодежь, категориально-понятийный анализ, библиометрический анализ.

На сегодняшний день волонтерская деятельность становится все более востребованным и популярным видом деятельности среди молодых людей. Существует множество исследований добровольчества среди таких отраслей научного знания, как социология, психология, социальная работа, медицина и др. В данной статье мы рассматриваем волонтерство как социокультурный феномен, влияющий на социальную идентичность юношей и девушек.

© Гаврильченко К. Э., Константинова Ю. О., 2020

В результате осуществления категориально-понятийного анализа были даны определения понятиям «волонтерская деятельность» и «социальная идентичность». Социологическая энциклопедия определяет «волонтерскую деятельность как «совокупность общественных отношений, связанных с осуществлением физическими лицами добровольно в свободное от работы/учебы время деятельности в интересах получателей помощи волонтера». В книге определено назначение волонтерской деятельности, которая может осуществляться как отдельным индивидом, так и группой лиц. Также указана важность волонтерской деятельности для социума: здесь можно говорить о поддержании и укреплении общечеловеческих ценностей, поддержании социальных связей как внутри социальной группы, так и вне её (Социологическая энциклопедия, 2003). В Российских исследованиях авторы описывают волонтерское движение как форму общественной волонтерской деятельности, которую характеризует отсутствие жёсткой регламентации и вовлечение широкого круга субъектов (Микляева, Румянцева, 2008). В своих работах Л. В. Болотова определяет концепцию волонтерства следующим образом: «Волонтерская деятельность – это благотворительная деятельность, мотивируемая гуманистическими ценностными ориентациями субъекта, не ставящего целью получение для себя материальной выгоды, и выражающаяся в виде непринудительного альтруистического труда, направленного на социальную поддержку людей, не состоящих с ним в родственных, соседских, дружеских и иных личных связях» (Микляева, Румянцева, 2008).

Понятие «социальная идентичность» впервые упоминается в работах Э. Эриксона в 1976 г. Согласно концепции Э. Эриксона, лишь малая часть идентичности осознаваема человеком, в большей степени она находится в бессознательном, может даже подвергаться вытеснению. Психосоциальная идентичность – результат взаимодействия общества и личности (Эриксон, 1996).

Современные исследования социальной идентичности в гуманитарных науках базируются на двух социопсихологических концепциях: теория социальной идентичности А. Тэджфела и Дж. Тернера, а также теория самокатегоризации Дж. Тернера, в основу которых была положена работа Э. Эриксона. В своей концепции А. Тэджфел и Дж. Тернер дают следующее определение социальной идентичности – это аспекты «образа Я» человека, которые возникают из социальных категорий, к которым он ощущает свою принадлежность (Tajfel, Turner, 1986).

На сегодняшний день существует ряд определений социальной идентичности. Автор теории профессиональной идентичности Л. Б. Шнейдер дает свое определение социальной идентичности – это комплекс ролей и статусов, построенных адекватно социальной системе, важнейшими составляющими которой являются общение, опыт, речь (Шнейдер, 2001).

В. Н. Павленко рассматривает социальную идентичность как результат социальной идентификации, представляющий собой процесс определения себя через членство в социуме (Павленко, Корж, 1998). Социальная идентификация играет важную роль как на групповом, так и на личностном уровне: в результате данного процесса индивиды оказываются включены в систему социальных связей и отношений, а личность реализует базисную потребность групповой принадлежности, обеспечивающей защиту, возможности самореализации, оценки другими и влияния на группу (Ядов, 1993).

Для исследователей феномена социальной идентичности также большой интерес вызывает теория социальных представлений С. Московичи. Автор предлагает свою классификацию идентичности на основе трех основных критериев: объективные природные (пол, возраст); объективные социальные (религия, культура, профессия и пр.); субъективные (самооценка личностных черт, качеств, собственных достижений и пр.) (Микляева, Румянцева, 2008).

В своей работе «Социальная идентичность: метасистемный подход» А. В. Карпов и В. Б. Никишина указывают, что социальная идентичность функционирует в континуальности «норма–нарушение» по критериальной дихотомии согласованности – рассогласованности структурной организации; адаптивности – неадаптивности; конструктивности – деструктивности; ответственности – безответственности; совестливости – бессовестливости; самоактуализации – нарушении самоактуализации. По критериальным оценкам нормы социальная идентичность характеризуется согласованностью, адаптивностью, самоактуализацией, ответственностью, конструктивностью и совестливостью (Карпов, Никишина, 2017).

С целью выявления актуальности данной проблематики был проведен библиометрический анализ для определения общей публикационной активности исследователей по тематике социальной идентичности, а также взаимосвязи социальной идентичности и волонтерского движения.

Глубина поиска публикаций составила 10 лет. Научной библиотекой, по которой осуществлялся поиск, выступила научная электронная библиотека eLIBRARY. Во временном промежутке с 2010 по 2020 год по запросу «социальная идентичность» было найдено 11 506 научных работ. При уточнении в рубрикаторе тематики были получены следующие данные: подавляющее количество публикаций (7640) относится к социологическим исследованиям, приблизительно равное количество относится к философским и собственно психологическим исследованиям (4 509 и 4 548 соответственно), некоторое количество исследований ведется в рамках исторических наук (3 687). В данном случае мы можем говорить о том, что проблемами социальной идентичности занимаются исследователи из разных областей общественных наук, причем психологическим аспектам уделяется меньшее исследовательское внимание. Исследователи-психологи в основном ведут работы в тематике общей (1 609) и социальной психологии (1 643), меньшее внимание уделяя возрастным аспектам социальной идентичности (708). Анализ количества работ по годам дал нам возможность отметить резкое возрастание интереса исследователей к проблематике социальной идентичности в 2014–2015 годах. В 2012 и 2013 годах было опубликовано 608 и 676 работ соответственно, при этом в 2014 и 2015 годах количество публикаций возросло до 1 005 и 1 275. Далее наблюдался стабильный рост исследовательского интереса, вплоть до настоящего времени.

Уточнив запрос до понятия «социальная идентичность в волонтерской деятельности» мы обнаружили 11 работ, самая ранняя была опубликована в 2015 году.

Таким образом, мы можем говорить о том, что социальная идентичность является активно разрабатываемой проблематикой в современной науке, о чем свидетельствует возрастающий с каждым годом интерес ученых. Повышение публикационной активности возможно в рамках психологических наук, так как им

уделяется меньшее внимание. Вопросам взаимосвязи волонтерской деятельности и социальной идентичности посвящено крайне мало работ, в связи с чем мы планируем обозначить для себя цель провести исследования в данной области.

В результате проведенного теоретического анализа была осуществлена операционализация понятий «волонтерская деятельность» и «социальная идентичность». Здесь можно рассматривать данные феномены как взаимосвязанные: включение личности в систему социальных связей и отношений, в рамках волонтерской деятельности способствует внесению изменений в структуру социальной идентичности, через личностные черты волонтера.

Список литературы

1. Карпов А. В. Социальная идентичность: метасистемный подход / А. В. Карпов, В. Б. Никишина // Курский научно-практический вестник «Человек и его здоровье». 2017. № 2. С. 124–134.
2. Макарова Е. Е. Некоторые аспекты волонтерского движения / Е. Е. Макарова // Бюллетень научных студенческих обществ ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 3. С. 142–145.
3. Микляева А. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: монография / А. В. Микляева, П. В. Румянцова. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 118 с.
4. Павленко В. Н. Трансформация социальной идентичности в посттоталитарном обществе / В. Н. Павленко, Н. Н. Корж // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 1. С. 75–88.
5. Социологическая энциклопедия. В 2 т. Т. 1 / ред. В. Н. Иванов. Москва : Мысль, 2003. 863 с.
6. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики: учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. Москва : МПСИ, 2007. 128 с.
7. Эриксон Э. Детство и общество : учеб. пособие / Э. Эриксон. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург : Ленато ; АСТ ; Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
8. Ядов В. А. Социальная идентификация личности. Москва : Институт социологии РАН, 1993. 168 с.
9. Tajfel H. The social identity theory of intergroup behavior / H. Tajfel, J. C. Turner // Psychology of Intergroup Relations. 1986. Pp. 7–24.

УДК 159.9

Психологические особенности аддиктивной ответственности алко- и наркозависимых личностей

С. С. Ганиева

e-mail: sveta041180@bk.ru

Наркологический Центр, Уфа

Аннотация. В статье раскрывается проблема ответственности и ответственного поведения личностей, зависимых от химических веществ, таких как алкоголь и наркотики. На основе полученных эмпирических данных автором введено новое

© Ганиева С. С., 2020

понятие «аддиктивная ответственность», выявлено, что психологические особенности понимания ответственности и аддиктивного ответственного поведения у нарко- и алкозависимых значимо отличаются от психологических особенностей понимания ответственности и ответственного поведения у здоровых личностей.

Ключевые слова: ответственность, ответственное поведение личности, аддиктивная ответственность, алкозависимые, наркозависимые.

Проблема ответственности и ответственного поведения была и остается одной из важных как в психологии, так и в жизнедеятельности человека. Ответственное поведение является духовно-нравственной основой его развития, личностной и социальной зрелости. В последние десятилетия, в связи с социальными и экономическими переменами в развитии общества, идет процесс переоценки морально-ценностных, этических норм, что довольно часто негативно сказывается на социальном поведении, неспособность принимать происходящие перемены порождает все большее количество зависимых людей, в том числе, и от психоактивных веществ. Их характеризуют инфантилизм, эгоцентричность и безответственность (Алексеев, Потапова, Рыжов, 2016; Кашапова, 2012; Муздыбаев, 1983).

Личности, страдающие химическими видами зависимости, как правило, характеризуются размытыми ценностями, неспособностью к саморегуляции и самоконтролю. Людям с химической зависимостью характерно влечение ретироваться от ответственности в принятии заключений, стереотипность поведения, тревожность, желание предъявлять обвинение иным людям, сниженная переносимость ежедневных проблем, невысокая самооценка в сочетании с внешними проявлениями преимуществ, невозможность поддерживать стойкие чувственные отношения (Грязнов, 2018; Кашапова, 2012).

Мы также считаем, что в основе понимания ответственного поведения у этой категории людей лежит тенденция к обвинению других в сложившихся обстоятельствах, отношение к своей ситуации как к роковой случайности.

Все эти черты зависимой личности трудно соотнести с ответственным поведением, тем не менее, сами зависимые считают себя ответственными людьми (этот факт получен нами из эмпирических данных). По нашему предположению, лица, страдающие химической зависимостью, понимают ответственность иначе, вкладывают в него иное психологическое содержание. Исследование особенностей понимания ответственности и ответственного поведения алко- и наркозависимых представляется важным как в теоретическом так и в практическом планах, так как позволит совершенствовать процесс реабилитации и психологического сопровождения этой категории зависимых личностей.

Во многих психологических, медицинских, философских и социальных исследованиях, в которых рассматривается проблема ответственности и ответственного поведения, нами было выявлено, что общепринятое представление об ответственности характеризует его как системное качество личности. В основе ответственности лежит представление о долге, морали, которые проявляются в различных видах социальных взаимодействий (Муздыбаев, 1983).

Мы рассмотрели и проанализировали распространенные понятия и проблемы ответственности личности в психологии, подробно разобрали понятия

«ответственность», «ответственное поведение», определили психологические предикторы ответственного поведения; выявили взаимосвязь между предикторами ответственности у лиц, зависимых от психоактивных веществ с предикторами ответственного поведения у здоровых, независимых личностей.

Изучение ответственности осложняется тем, что данное понятие обладает противоречивым характером, поэтому исследователи указывают на наличие различных характеристик и соответствие предикторам личности, которая максимально раскрывает суть ответственности. Такими предикторами являются волевой, регуляторный и ценностные компоненты, которые, по нашему мнению, лежат в основе ответственной личности, готовой нести ответственность, убежденной в способности контролировать события своей жизни (Муздыбаев, 1983; Леонтьев, 1992).

Ответственность тесно связана со зрелостью, самореализацией, самостоятельностью, честностью, надежностью, уверенностью и другими характеристиками, которые считаются социально-ценными и необходимыми для развития и становления личности, а также искренностью, правдивостью, добросовестностью, доброжелательностью и т. д. Ответственность равнозначна тому, что личности присуще приписывать собственные удачи или же проблемы не только внутренним, но и внешним моментам. И таким свойством наделен практически каждый человек, отличие составляют лишь степень развития, выраженность, вид и др.

В настоящее время в психологии практически не рассматривается ответственное поведение личности в ракурсе различного рода девиаций и отклонений от норм. Однако, на наш взгляд, этот аспект является важным для исследования понимания этого явления людьми,отягощенными зависимостями. В ходе эмпирического исследования мы выявили, что у индивидов, страдающих различного рода химическими зависимостями, понимание ответственного поведения является специфическим, они не считают себя безответственными людьми, однако проявляют ответственность в весьма своеобразных ситуациях, чаще всего связанных с поиском очередной дозы алкоголя или наркотиков.

На самом деле, они проявляют так называемую ответственность в ситуациях, связанных с проявлением аддикций. Самое главное в понятии аддиктивного поведения – это то, что сам индивид стремится изменить свою психику, поведение при помощи употребления психоактивных веществ (Асеева, 2014).

Мы можем предположить, что личности, зависимые и независимые от наркотиков, понимают ответственность и ответственное поведение по-разному. Поэтому кроме общепринятого понимания этих явлений, существуют и так называемые аддиктивная ответственность и аддиктивное ответственное поведение. Анализируя соответствующую литературу, мы уже столкнулись с тем, что ряд ученых исследуют понятия, синонимичные понятию «аддиктивная ответственность» (А. Ю. Акопов, В. Д. Менделевич, Н. В. Дмитриева, О. В. Дубровина). А. Д. Асеева, например, вводит в обиход психологической науки такие понятия как «аддиктивная решительность», «аддиктивная инициативность». Продолжая ряд подобных понятий, считаем, что наряду с уже исследованными есть и практически не изученное понятие аддиктивной ответственности (Асеева, 2014).

Аддиктивная ответственность – это отсутствие самоконтроля с позиции принятия на себя норм и правил в определенных жизненных обстоятельствах.

Это специфическая незрелость личности, которая неспособна нести осознанную ответственность и брать на себя обязанности за совершенные поступки и их последствия. Человек с аддитивной ответственностью склонен видеть причины происходящих событий не в себе, а во внешних обстоятельствах, обвинять других людей, обстоятельства, события. Наблюдается неразвитость эмоциональных черт, таких как эмпатия, сочувствие, нет глубины и чуткости к чужой боли и радости, а также настойчивости, инициативности, решительности, усердия, стойкости и выдержки. Употребляя психоактивные вещества, индивид бежит от ответственности и от ответственного поведения (Грязнов, 2018).

Алко- и наркозависимым лицам свойственно не только деструктивное развитие ценностных компонентов, но и слабость волевых процессов. В период так называемой ремиссии у них наблюдается слабость волевой регуляции, отсутствует сознательная регуляция собственной деятельности и они нередко действуют по первому импульсу, а свои проблемы и результаты оценивают односторонне. А значит им присуще неумение принимать самостоятельно решения, конформизм, нерешительность, ведомость, утрата осторожности, упорство, но не в достижении здоровых целей, а аддитивных (Грузкова, 2018).

Нельзя не отметить и специфическую структуру ответственности у зависимых людей, поскольку, если ценности не являются общепринятыми в обществе и волевая регуляция страдает, значит и ответственность искажена.

Лица, страдающие химическими видами зависимости, неспособны самостоятельно принимать решения, даже если это касается их личных интересов, и готовы позволять, чтобы другие люди за них все решили, из-за страха быть отвергнутыми. Наркозависимые очень сложно переносят одиночество и готовы на любые действия, чтобы избежать его. Они ранимы, податливы любой самой маленькой критике и неодобрению со стороны. Но самое главное, зависимые люди стремятся уйти от реальности из страха перед обыденностью, обязательствами и скучной жизнью, а значит, они просто не способны проявлять ответственность. Любая ответственность, будь то перед собой или близкими, их тяготит и эмоционально истощает.

Если у здоровых, независимых личностей мы наблюдаем интолерантность в отношении употребления психоактивных веществ, они несут ответственность за свои поступки, за здоровье, у них вырабатываются волевые качества, стремятся к сохранению и приумножению нравственных, культурных и общечеловеческих ценностей, то о людях зависимых мы так сказать не можем.

Список литературы

1. Алексеев Р. А., Потапова А. Б., Рыжов В. В. Семья в системе воспитания ценностных ориентаций и социализации личности. // Казанский педагогический журнал. 2016. № 1. С. 202–205.
2. Асеева А.Д. Психологические особенности личности, способствующие развитию зависимого поведения / А.Д. Асеева // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ). 2014. № 101 (07).
3. Валентик Ю. В. Психогенетическая модель личности пациента с зависимостью от психоактивных веществ. // Наркология. № 9. 2002. 21 с.

4. Грузкова С. Ю. Индивидуально личностные особенности алкоголиков и наркоманов в социальном контексте. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/individualno-lichnostnye-osobennosti-alkogolikov-i-narkomanov-v-sotsialnom-kontekste> (дата обращения: 25.04.2018).

5. Грязнов А. Н., Плешко В. И. Динамика когнитивно-поведенческих стратегий преодоления у больных наркоманией при терциарной социализации // Казанский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 176–180.

6. Кашапова Г. И. Ответственность как социально-психологический феномен и уровни ее развития // КПЖ. 2012. № 1 (91). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennost-kak-sotsialno-psihologicheskij-fenomen-i-urovni-ee-razvitiya> (дата обращения: 28.07.2020).

7. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций. Москва: Смысл, 1992.

8. Муздыбаев К. Психология ответственности / под ред. В. Е. Семенова. Ленинград: Наука 1983.

УДК 159.9

Взаимоотношения в группе детского сада как один из важнейших компонентов эмоционального благополучия

М. В. Давидюк

e-mail: v2396v@gmail.com

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск

Аннотация. В данной статье рассмотрено влияние взаимоотношений ребенка в группе детского сада на его эмоциональное благополучие. Приведены различные контексты понятий эмоционального благополучия. Проанализировано исследование, проведенное по методике Я. Л. Коломинского «У кого больше?». Дана сравнительная характеристика по уровню эмоционального благополучия детей двух групп детского сада.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, социометрический статус.

Проблема влияния взаимоотношений детей дошкольного возраста в группе детского сада на эмоциональное благополучие ребенка актуальна на современном этапе развития психологии и педагогики дошкольного возраста. Ведь эти два понятия неразрывно связаны друг с другом. Согласно исследованиям С. В. Воликова, Н. Г. Гараян, В. В. Николаева, С. В. Мальхина, А. Б. Холмогорова и др. наблюдается возрастание нарушений эмоционального здоровья современного человека (Холмогорова, 2002).

Когда родители отправляют своих детей в детский сад, они рассчитывают на созданную в нем благоприятную эмоциональную атмосферу. Следует также учитывать, что от создания благоприятной эмоциональной атмосферы в группе детского сада прямо пропорционально зависит эмоциональное благополучие каждого ребенка в отдельности. Воспитывая детей эмоционально благополучными, мы влияем на развитие будущего общества в целом, ведь, как известно на этапе дошкольного возраста формируются основные и главные предпосылки психически здорового и эмоционально устойчивого человека в целом. А эмоци-

© Давидюк М. В., 2020

ональное благополучие ребенка в свое время зависит от окружающих его взрослых и сверстников, их отношений и реакций на его поведение.

Многие ученые исследовали и исследуют эмоциональное благополучие в разных контекстах:

- в контексте изучения эмоционального самочувствия детей и подростков (О. И. Бадулина, Л. И. Бажович, Т. В. Драгунова, М. В. Зиновьева, О. А. Идобаева, В. Р. Лисина, В. И. Самохвалова, Т. Я. Сафонова, Л. С. Славина и др.);

- в контексте значения эмоций в жизни человека, функций, выполняемых ими (Л. М. Аболин, О. А. Воробьева, В. Р. Сары-Гузель и др.);

- рассмотрение эмоционального благополучия как неотъемлемой и составной части благополучия личности в целом (М. С. Дмитриева, М. Ю. Долина, Л. В. Куликов и др.);

- рассмотрение эмоционального благополучия как синонимичное понятие эмоциональному здоровью (Л. В. Тарабакина и др.) (Никулина, 2008).

Мы же остановились на следующем определении эмоционального благополучия – это эмоциональное состояние человека, зависящее от его здоровья, которое отражает положительное отношение ребенка к самому себе и окружающему его миру, способность легко адаптироваться к различным ситуациям, не испытывая при этом дискомфорт, страх и тревогу (Круглова, 2015).

Как показывают исследования Е. П. Чесноковой, эмоциональное благополучие дошкольников в значительной степени определяется уровнем популярности среди сверстников и удовлетворенности своими взаимоотношениями с членами «детского общества». Высокий социометрический статус в группе, а также значительное количество взаимных со сверстниками выборов способствуют преимущественно благополучному эмоциональному состоянию ребенка, в то время как низкий социометрический статус и отсутствие взаимных выборов создают основу для негативных переживаний дошкольника, что приводит к возникновению и развитию нарушений в его психологическом здоровье (Семенова, 2010).

На основании таких данных, нами было проведено исследование в средней (23 детей) группе детского сада по методике Е. А. Панько, М. А. Кашляк «Краски в подарок». Детям были предложены фломастеры 8 цветов, им дали выбор трех детей, к которым испытуемый хотел бы пойти на праздник и подарить один из 8 фломастеров. Время было подобрано достаточно удачно как раз перед прогулкой. Пока дети играли в групповой комнате, экспериментатор проводил исследовательскую методику, а опросивших детей уводили на прогулку.

Исходя из данных социометрического исследования, данный коллектив по уровню благополучия взаимоотношений определяется как средний, потому что процент благополучных категорий (52 %) практически равен проценту неблагополучных (48 %). По коэффициенту взаимодействия группу можно отнести ко II уровню взаимности, так как он составляет 23 %, следовательно, КВ определяется как средний. Это свидетельствует о наличии фактической разобщенности группы на отдельные группировки. КУ= 52 %.

Таким образом, класс относится к III уровню удовлетворенности взаимоотношениями, и КУ определяется как высокий. Следовательно, многие дети удовлетворены своими отношениями.

Поскольку ни у одной пары испытуемых не совпали полностью три выбора, в данной группе нет детей с высшим коэффициентом удовлетворенности. По данным КУ учащихся можно распределить по группам следующим образом:

I. Егор М., Анастасия Б., Алина В., Милада С. – высокая степень удовлетворенности отношениями (67 %).

II. Егор Д., Георгий К., Роман Л., Иван Ш., Анна К., Софья М., Доминика Н., Агния Ш. – средняя степень удовлетворенности взаимоотношениями (33 %).

III. Рома А., Даниил Б., Глеб Б., Руслан М., Петр М., Арсений Р., Виктория К., София К., Эльмира Л., Виктория Ш. – низкая степень удовлетворенности взаимоотношениями (0).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что половина группы не удовлетворены взаимоотношениями со своими сверстниками, и только четверо имеют высокую степень удовлетворенности, что свидетельствует о том, что у них более благоприятная почва для эмоционального самочувствия, жизнерадостности, чем у тех кого выбирают, но не те, к кому сам стремиться ребенок дошкольного возраста.

Согласно полученному индексу изолированности, группу можно считать благополучной, поскольку процент изолированности в ней составляет 4 %, т. е. менее 6 %.

В данной группе низкая половая дифференциация, особенно у мальчиков, так как они выбрали меньше девочек, чем девочки мальчиков.

В «цветовой палитре» преобладают желтый (удивление) и красный (радость, гнев) цвета, что показывает, что группа стремится к взаимодействию друг с другом, а также об авторитарности взаимоотношений некоторых детей.

Проведённое социометрическое исследование выявило следующих лидеров – Егор Д., Руслан М., Роман А., Даниил Б., Анастасия Б. и Виктория Ш.

Можно сказать, что данный коллектив хоть и сплочён, но в группе очень низкие показатели удовлетворенностью взаимоотношениями. Также можно сделать вывод, что в нём необходима педагогическая деятельность со стороны воспитателя и на данном этапе требуется коррекционная работа с Софией К., так как ее никто не выбрал из группы.

Таким образом, можно сказать, что социальный статус и удовлетворенность детей в собственных взаимоотношениях демонстрируют уровень эмоционального благополучия как в коллективе в целом, так и у каждого отдельного ребенка.

Список литературы

1. Холмогорова А. Б., Гарнян Н. Г. Принципы и навыки психогигиены эмоциональной жизни // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. Москва: ЧеРо, 2002. 752 с. С. 548–557.

2. Никулина Д. С. Подходы к определению эмоционального благополучия / Д. С. Никулина // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2008. № 6. С. 74–75.

3. Круглова А. Подходы к определению «эмоциональное благополучие» [Электронный ресурс] / А. Круглова // Всероссийское сетевое издание. Дошкольник. РФ. Режим доступа: <http://doshkolnik.ru/psihologiya/17647-podhody-k-opredeleniyu-emocionalnoe-blagopoluchie.html> (Дата добращения: 26.02.2020).

4. Семенова Е. М. Психологическое здоровье ребенка и педагога: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Е. М. Семенова, Е. П. Чеснокова; под ред. проф. Е. А. Панько. Мозырь: Белый ветер, 2010. 175 с.

УДК 159.9

Динамика инволюции мотивационно-смысловой сферы личности в ситуации бездомности

Н. Ю. Клюева

e-mail: nadia.klueva@gmail.com

Московский педагогический государственный университет, Москва

Аннотация. В статье представлена характеристика мотивационно-смысловой и социально-ролевой сфер личности, попавшей в ситуацию бездомности. Приводятся данные исследования, в ходе которого рассмотрена зависимость изменений мотивационно-смысловой и социально-ролевой сфер у человека с увеличением времени пребывания на улице.

Ключевые слова: психология личности; психология развития; социальная психология; бездомность; мотивация

Проблема развития является одной из центральных проблем психологии, которой занималось множество выдающихся ученых, таких как Ж. Пиаже, А. Бандура, Э. Эриксон, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Б. Г. Ананьев и многие другие. Развитие рассматривается чаще всего в восходящем плане: от детского к подростковому, зрелому возрасту, как совершенствование показателей функционирования определенных психических функций и как развитие новых качеств. Анализ жизненных ситуаций показывает, что развитие может идти не только по восходящей, но и как инволюция и деградация качеств человека, и ситуация бездомности служит естественной моделью инволюции важнейших структур личности.

Основываясь на том, что внешние воздействия преломляются через внутренние условия и деформируют эти внутренние условия, нами была предложена модель изменения качеств личности бездомного человека. Прежде всего, происходит примитивизация тех форм деятельности, которыми занимался человек до попадания на улицу. Что влечет за собой изменения в структуре его внутреннего мира, инволюции некоторых сфер. Как пишет В. Д. Шадриков, выживание человека в тяжелых жизненных ситуациях актуализирует природные механизмы поведения и в этот период можно говорить о «расчеловечивании» личности (Шадриков, 2004).

В нашем исследовании приняли участие 160 бездомных людей, 80 из которых приняли участие в эксперименте: 39 человек, попавшие в ситуацию бездомности не ранее чем год назад, живущие на улице либо в социальной гостинице, 41 человек, попавшие в ситуацию бездомности более 1 года назад. Остальные приняли участие в опросе. В группу сравнения вошли 39 человек, живущие дома.

© Клюева Н. Ю., 2020

В качестве основных методик изучения бездомного человека, были выбраны следующие: диагностика мотивационной структуры личности В. Э. Мильмана (Мильман, 2005), тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 2006, 2003), методика предельных смыслов Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 1999), тест «Кто я?» М. Куна, Т. Макпартлэнда, (Румянцева, 2006) исследовательское интервью и опрос.

После проведения корреляционного анализа компонент мотивационно-смысловой системы и сопоставления числа значимых корреляций внутри каждой группы, было выявлено, что с увеличением времени пребывания на улице число значимых корреляций внутри мотивационной структуры значительно снижается, что говорит об упрощении системы, из полученных средних результатов показателей всех методик мотивационно-смыслового компонента можно отметить заметную тенденцию к снижению средних показателей бездомных людей по сравнению с группой сравнения, это можно говорить как о мотивации – человек становится менее мотивированным, так и о смысложизненных ориентациях – жизнь человека становится менее осмысленной. Уровень мотивации человека с увеличением времени пребывания на улице снижается как в его стремлениях, то есть уровнях собственных побуждений, так и в его реальных оценках удовлетворенностью того или иного мотива. Имеется тенденция к снижению средних показателей мотивационных компонентов групп бездомных людей, также происходит уплощение мотивационного профиля, общежитейский профиль становится более пологим, мотивы имеют все меньше выраженности.

Основная тенденция в мотивационной сфере - доминирование в структуре личности мотивов потребительского ряда над мотивацией производительно-го, развивающего характера. Бездомный человек становится ориентированным на потребление, бездомный человек ориентируется, прежде всего, на гомеостатический комфорт, основная цель замыкается на нем самом, при этом на второй план отходит развитие какого-либо общественно значимого продукта. Если же целью является какой-либо общественный значимый продукт, то он имеет для такого человека инструментальное значение. Бездомные обеих групп упоминают в своих ответах о других людях гораздо меньше, чем представители группы сравнения. Это говорит об исключении из собственного смыслового поля других людей. Жизнедеятельность бездомного человека определяется прежде всего циклами актуализации – удовлетворения потребностей. Число неудовлетворенных мотивов у представителей группы бездомных заметно снижается: у представителей менее года живущих на улице их 9, у давно проживающих на улице – всего 5.

Нами был проведен корреляционный анализ, в котором нас интересовало, какими будут значимые связи между стажем пребывания на улице, который исчислялся в месяцах – от 4 до 156, со всеми показателями, полученными в результате исследования. Значимыми оказались связи у 24 показателей из 43, у 23 показателей были выявлены отрицательные связи, то есть чем больше стаж, тем меньше выделенные показатели. У бездомных людей в мотивационной сфере это прежде всего: идеальное выражение мотиваций поддержания жизнедеятельности, комфорта в общежитейской и рабочей сферах, общения, статусно-престижная рабочая мотивация, мотивация общественной пользы. То есть человек, с увеличением времени

пребывания на улице, довольствуется меньшим комфортом и статусом, он принимает то положение вещей, которое имеет и смиряется с ним. Также со стажем бездомности отрицательно коррелируют показатели и мотивации деятельности, что означает, что человек хочет все меньше стремиться прикладывать свою энергию в какой-либо сфере. Наиболее высокие коэффициенты отрицательной корреляции в показателях смысловой сферы: осмысленность жизни, локус контроля, цель, процесс и результат жизни, а также количество смысловых категорий, количество предельных и узловых категорий. Увеличение времени пребывания на улице снижает осмысленность жизни, смысловые системы упрощаются, становятся простыми. Среднее число узловых категорий, как и их реальные показатели по группам испытуемых, постепенно снижается от группы сравнения к бездомным, недавно попавшим на улицу и наименьшее их число у бездомных с большим стажем. Снижается и средняя длина цепей. Это говорит о том, что смысловая система, с увеличением стажа бездомности, упрощается, свертывается. Также снижается интегрированность мировоззренческих представлений в смысловые системы, они становятся более прямолинейными. В норме представления о смыслах деятельности являются достаточно сложными и зачастую целостными, то с увеличением стажа бездомности они упрощаются и становятся менее связанными между собой.

В исследовании социально-ролевого компонента было установлено, что бездомные часто не знают (или не хотят знать) кто они на самом деле, с кем они себя идентифицируют и как определяют свои социальные роли. Возможно, это еще один признак неинтегрированности мировоззренческих представлений или фрагментированности смысловых систем. Число бездомных людей, указывающих на половую и сексуальную идентичность, снижается. Бездомные люди, с увеличением времени пребывания на улице, меньше соотносят себя с какой-либо профессией. Бездомные люди все меньше идентифицируют себя с какими-либо группами, что может свидетельствовать о кризисе идентичности или несформированности личности, ее инфантильности. Мы склонны считать, что бездомные переживают если не кризис социальной идентичности, то ее малую ясность.

Что же до групповой принадлежности, то самое важное здесь – обозначение роли «БОМЖ» или «бездомный» или «бродяга». В группе бездомных давно живущих на улице картина прямо противоположная – более 70 % говорят о себе как о «БОМЖах». «Бездомный» (или «БОМЖ») – это определенно социальная роль, которая имеет весьма конкретные ожидания со стороны общества. Идентификация себя с бездомным человеком (наличие в ответах «я бомж\бездомный\странник») резко снижает показатели уровень осмысленности жизни и внутренний локус контроля. То есть жизнь становится бессмысленной, а люди перестают считать себя авторами и брать на себя ответственность за свою жизнь. Люди, принимая на себя социальную роль бездомного и сживаясь с ней, вслед за этим принимают и те атрибуты, которые ей принадлежат. А именно – отсутствие целей и стремлений в жизни, отсутствие работы и профессиональной идентичности.

Список литературы

1. Мильман В. Э. Мотивация творчества и роста: Структура, диагностика, развитие: Теоретическое, экспериментальное и прикладное исследование диалектики созидания и потребления. Москва: 2005. 165 с.

2. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. Психодиагностическая серия. Москва: Смысл, 2006. 18 с.

3. Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов (МПС) // Методическое руководство. Москва: Смысл, 1999. 36 с.

4. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой) // Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Санкт-Петербург: 2006. С. 82–103.

5. Шадриков В. Д. Происхождение человечности // учебное пособие для высших учебных заведений. Изд. 2-е, перераб. и доп. Москва: Логос, 2004. 296 с.

6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. Москва: Смысл, 2003. 487 с.

УДК 159.9

Проблема эмоционального состояния людей, живущих в экстремальной ситуации войны

А. П. Ковалевская

e-mail: Allo4ka-Z@mail.ru

Горловский институт иностранных языков, Бахмут

Аннотация. В статье рассматривается проблема эмоционального состояния людей, живущих в экстремальной ситуации войны. Акцентируется внимание на травматическом воздействии экстремальных факторов на организм человека. Обозначается, что длительное пребывание в сложных условиях приводит к нарушению эмоциональной сферы.

Ключевые слова: эмоциональное состояние, экстремальная ситуация.

Война – это сложные и печальные события, которые побуждают людей разных возрастных категорий постоянно думать, как сохранить не только свою жизнь, но и жизнь близких людей. Под действием постоянных негативных переживаний, эмоциональных потрясений, которые люди испытывают, оказавшись в такой сложной, экстремальной ситуации, у многих людей изменяются взгляды на жизнь, убеждения, ценности и в целом картина мира.

Стоит заметить, что на сегодняшний день мало внимания уделяется изучению вопроса, что на самом деле происходит с психологическим здоровьем людей, которые пролонгированное время находится в ситуации военного конфликта, способна ли их эмоциональная сфера выдерживать высокий уровень постоянного напряжения. Изучением влияния экстремальной ситуации на человека занимаются такие учёные как: А. М. Столяренко, А. Г. Маклакова, В. В. Брофман, Б. М. Мастеровая, З. С. Текоева, А. Л. Венгер, Е. И. Морозова, Ю. Г. Демьянова, О. Б. Есина, А. А. Портнова, Г. А. Фастовцев, Н. В. Тарабрина, О. В. Бертман-Полякова, К. Даут, Р. М. Уильямс, У. Юла, А. Ахмед, В. Рашиди [2; 4; 5; 8; 9; 11]. Длительное пребывание людей в ситуации военного конфликта приводит к тому, что они начинают адаптироваться к этим условиям, однако при этом могут происходить нарушения

© Ковалевская А. П., 2020

эмоциональной сферы. Ухудшение психоэмоционального состояния людей происходит в результате постоянного переживания ими эмоций негативной модальности (страх, печаль, гнев и т. д.). Рассмотрев психологическую литературу и научные исследования, мы видим, что приблизительно 50–75 % людей, попав в такую ситуацию, оказываются в состоянии замешательства, при этом наблюдается спокойствие, но мало выраженная активность. Реакции сильного возбуждения или наоборот заторможенности наблюдаются у 12–25 %. При этом, еще 12–25 % людей проявляют спокойствие, быстро оценивают ситуацию [6, С. 42–45].

Любая экстремальная ситуация, в том числе и военная, заключают в себе травматическое воздействие на организм человека в целом. Говоря о влиянии военной ситуации, то эти опасные события, обладающие сильным отрицательным воздействием, требуют от индивида особенного напряжения для совладения с последствиями этого влияния. Длительное эмоциональное переживание способно принять стабильное состояние и даже тогда, когда ситуация нормализуется, эмоциональное перенапряжение не ослабевает, а продолжает негативно воздействовать на организм, тем самым расстраивая деятельность внутренних органов и систем. Возможны появления изменений в нормальном функционировании сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта, иммунной системы и т. д. [1, с. 20].

Серьёзную опасность для здоровья человека представляют последствия травматического стресса, которые проявляются в посттравматическом стрессовом расстройстве (ПТСР). ПТСР не проходит со временем, оно становится все более отчетливо выраженным, а также может проявляться на фоне общего внешнего благополучия. То, как человек будет реагировать на травматическое событие и в дальнейшем адаптироваться к повседневной жизни зависит не только от самого события, но и от психологических характеристик личности. Травматические стрессовые нарушения, которые люди получают в связи с военными действиями, оказывают существенное воздействие на их структуру личности, затрагивая все её компоненты, что значительно влияет на жизнедеятельность в целом. Одним из показателей отношения (восприятия) человеком экстремальной ситуации является тревога и тревожность. Так, А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин, Е. Б. Шустов, анализируя проблему прогнозирования последствий военных конфликтов, отмечают, что у очевидцев экстремальных ситуаций наблюдаются изменения не только на физическом и психическом уровне, но и на личностном, т. е. происходит формирование новых черт характера, таких, например, как высокий уровень личностной тревожности [7, С. 15–26].

Согласно выводам сделанным П. А. Корчемным, А. П. Елисейевой приблизительно у 80 % людей, оказавшихся в экстремальной ситуации, развиваются различные психические реакции, невротические расстройства и реактивные психозы, приводящие к психогенному развитию личности. Из них у 20 % наблюдаются достаточно быстро проходящие острые реактивные состояния; у 70 % – более продолжительные (до 2–3 суток) нарушения психики; у 10 % – подобные нарушения затягиваются на многие месяцы и требуют специального наблюдения у специалистов. У большинства лиц, перенесших психическую травму в результате экстремальной ситуации, наблюдаются затянувшиеся невротические реакции. У пострадавших, как правило, преобладают такие аффективно-шоковые реакции,

как тревога, страх, беспорядочная двигательная активность, речевое возбуждение, дезориентированность поведения, ступорозное состояние и другие следовые реакции, являющиеся следствием полученной травмы. В последующем у них могут формироваться реактивно-депрессивные состояния, осложняющие течение хронических заболеваний [10, с. 113]. Анализируя состояние психического здоровья населения Чеченской Республики в результате чеченского конфликта, исследователи пришли к выводу, что в структуре психических расстройств у людей наблюдалось доминирование тревожных расстройств, на фоне высокого уровня соматических заболеваний и нарушенного соматического функционирования. Так, например, Л. Китаев-Смык в своём исследовании, проведенном среди чеченского населения, показал, что в процессе войны у людей сформировался синдром «скрытой озлобленности» («латентной брутальности») или феномен «перегретого парового котла». Люди с данным синдромом внешне кажутся спокойными и умиротворёнными. Однако при переживании даже незначительного события с преобладанием негативных эмоций человек приходит в ярость, вплоть до проявления агрессивных действий [3, с. 77].

Таким образом, мы видим, что проблема эмоционального состояния людей, живущих в экстремальной ситуации войны, является достаточно актуальной темой для дальнейшего исследования. Это вызывается тем, что кризисы, катаклизмы, протесты, революции, теракты, вооружённые конфликты, гражданские войны – это сложные, участвовавшие экстремальные ситуации, которые являются для современного человечества весомым вызовом и глобальной проблемой.

Список литературы

1. Антропов Ю. Ф., Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков / Ю. Ф. Антропов, Ю. С. Шевченко. Москва: Изд-во Института Психотерапии, Изд-во НГМА, 2000. 320 с.
2. Брофман В. В. Место страха в картине детской психотравмы: особенности выражения страха «угрозы» и страха «последствий» в рисунках детей, переживших теракт (лонгитюдное исследование последствий бесланской трагедии) / В. В. Брофман, Б. М. Мاستеров, З. С. Текоева // Современное дошкольное образование. 2018. № 5(87). С. 26–37.
3. Гуревич П. С. Психология чрезвычайных ситуаций: учеб. пособие для студ. вузов / П. С. Гуревич. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. 495 с.
4. Карабущенко Н. Б. Половые особенности адаптации сирийских подростков к экстремальным ситуациям / Н. Б. Карабущенко, А. М. Исмаил // Среднерусский вестник общественных наук. 2017. № 1. С. 185–190.
5. Колмаков Д. А. Психологическая помощь детям, попавшим в экстремальную ситуацию [Электронный ресурс] / Д. А. Колмаков, Е. А. Галеева // Молодой ученый. 2015. № 6.4. С. 24–27. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/86/16349>
6. Лизунова Е. В. Адаптация к экстремальным ситуациям у младших школьников как социально-педагогическая проблема / Е. В. Лизунова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 42–45.
7. Маклаков А. Г. Проблемы прогнозирования психологических последствий локальных военных конфликтов / А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин, Е. Б. Шустов // Психологический журнал. Москва: 1998. Т. 19. № 2. С. 15–26.

8. Морозова Е. И. Организация психологической помощи в чрезвычайных ситуациях / Е. И. Морозова, А. Л. Венгер // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2003. № 2 (3). С. 60–62.

9. Овчаренко Л. Ю. Система психологической помощи детям беженцев / Л. Ю. Овчаренко // Системная психология и социология. 2014. № 12. С. 13–15.

10. Рогачева Т. В. Психология экстремальных ситуаций и состояний: учеб. пособие / Т. В. Рогачева, Г. В. Залевский, Т. Е. Левицкая. Томск: Издательский Дом ТГУ, 2015. 276 с.

11. Столяренко А. М. Экстремальная психопедагогика / А. М. Столяренко. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 607 с.

УДК 159.9

Особенности переживания одиночества во время ограничительных мер из-за пандемии коронавирусной инфекции

Е. А. Кузнецова, Ю. В. Ковальчук

e-mail: kuznetsova_2@mail.ru

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург

Аннотация. В статье описываются особенности переживания одиночества во время социальной изоляции в связи с пандемией COVID-19. Исследование проводилось в сети Интернет, в нем приняли участие 449 респондентов. Использовались опросник ДОПО-3 и авторская анкета. Хотя средние значения показателей одиночества не превысили популяционные, были обнаружены различия в переживании одиночества у разных групп респондентов, а также наличие эмоционального дискомфорта и изменений в образе жизни.

Ключевые слова: одиночество, социальная изоляция, пандемия, COVID-19.

Тема одиночества остается одной из наименее разработанных в современной психологии: предложено несколько теоретических моделей, однако эмпирических исследований на эту тему недостаточно. Исследователи (Осин, Леонтьев, 2014; Олейник, 2016) рассматривают одиночество как системное переживание, состоящее из когнитивного, аффективного, поведенческого и мотивационно-волевого компонентов. Помимо этого, авторы (Осин, Леонтьев, 2014; Мазуренко, 2013) выделяют как позитивное, так и негативное влияние одиночества на состояние человека: одиночество может приниматься личностью и быть ресурсом для изменений (позитивное одиночество), или не приниматься и формировать модель избегания одиночества любыми доступными способами.

Ситуация пандемии коронавирусной инфекции и связанные с этим социальные ограничения, введенные в большинстве стран мира, неизбежно приводят к социальной изоляции людей. Многими исследователями (Лапшина, 2007; Семке, 2007; Худякова, 2009, 2011) показано, что в ситуации социальной изоляции переживания одиночества актуализируются, однако до сих пор такие исследования касались отдельных категорий людей, в силу особенностей профессиональной

© Кузнецова Е. А., Ковальчук Ю. В., 2020

деятельности или других обстоятельств ограниченных в общении и взаимодействии с остальным обществом. В связи с этим возникает вопрос: будут ли переживания одиночества актуализироваться, если изоляция касается всего мира, и будет ли поведение людей с разным уровнем одиночества отличаться в такой ситуации?

Выборка: 449 респондентов в возрасте от 18 до 82 лет (средний возраст – 30 лет), в том числе 80 % – женщины, 20 % – мужчины. На момент опроса 52 % респондентов находились в режиме самоизоляции меньше месяца, и 48 % – от 1 до 2 месяцев. Исследование проводилось в сети Интернет. Методы: опросник ДОПО-3 (Осин, Леонтьев, 2013) и авторская анкета, включавшая оценку социальных условий пребывания в самоизоляции, отношение и приверженность режиму самоизоляции, принадлежность к группе риска, уровень эмоционального дискомфорта и негативных переживаний в условиях самоизоляции.

Результаты: средние значения показателей шкал *ДОПО-3* на данной выборке («общее одиночество» $13,15 \pm 4,7$, «зависимость от общения» $10,99 \pm 4,1$, «позитивное одиночество» $26,92 \pm 5,2$) оказались даже ниже, чем полученные при валидации опросника. Таким образом, генерального усиления переживания одиночества из-за установленного режима самоизоляции не выявлено. Однако возрастной анализ выборки показал, что переживания одиночества сильнее выражены в группе 18–35 лет, и слабее – в старших возрастных группах. Вероятно, это связано с более высокой потребностью в общении и более активным, подвижным образом жизни в молодом возрасте, который вынужден претерпевать изменения из-за введенных ограничительных мер. Об этом же свидетельствует и то, что респонденты, отметившие выраженный дискомфорт в связи с постоянным пребыванием дома, имели статистически более высокий уровень переживания актуального одиночества по результатам опросника ДОПО-3 ($15,27 \pm 5,2$) и более высокую зависимость от общения ($13,17 \pm 4,4$), а те, кто не отмечал никаких переживаний в связи с нахождением дома – наоборот, более низкие значения (соответственно $11,58 \pm 3,8$ и $9,34 \pm 3,6$).

Анализ социальных условий показал, что 15 % респондентов проживали во время введенного режима самоизоляции в одиночестве и 85 % – с кем-то. При этом у 43 % ответивших не было выбора где и с кем оставаться во время самоизоляционных мер, не имели выбора места 5 %, не имели выбора окружения – 6 %. 50 % опрошенных стали больше времени проводить с близкими, 21 % – меньше, 28 % не отмечали изменений в объеме времени, проводимого с близкими. При этом не выявлено статистически достоверных различий по выраженности одиночества у лиц с разными социальными условиями переживания режима самоизоляции.

Среди причин, по которым респонденты соблюдали режим самоизоляции, наиболее распространены ответственность за здоровье других (22 %) и страх заразиться самому (20 %). Из причин несоблюдения режима самая частая – необходимость работать (36 %) и личное неприятие каких-либо ограничительных мер (27 %). 17 % респондентов отметили, что им трудно находиться дома, 44 % ответили «иногда трудно», 39 % отметили, что не испытывают какого-либо дискомфорта от пребывания дома. Среди изменений в образе жизни отмечались ограниченность в передвижениях (21 %) и в общении (18 %), увеличение количества свободного времени (15 %), уменьшение физической активности (15 %) и изме-

нение режима дня (13 %). При этом не выявлено различий по уровню переживаемого одиночества среди лиц с разной приверженностью и причинами соблюдения или несоблюдения режима самоизоляции.

Респонденты с выраженным переживанием общего одиночества отличались более высоким уровнем эмоционального неблагополучия ($\chi^2=46,12$; $p<0,001$), отмечали сложности постоянного пребывания дома ($\chi^2=39,84$; $p<0,001$) и ухудшения в отношениях с близкими ($\chi^2=19,67$; $p<0,001$). Лица с высокой зависимостью от общения в условиях самоизоляции также отмечали трудности в нахождении дома ($\chi^2=46,36$; $p<0,001$), изменения в образе жизни ($\chi^2=8,42$; $p<0,02$) и демонстрировали выраженный уровень эмоционального неблагополучия ($\chi^2=31,96$; $p<0,001$), при этом они чаще отмечали контакт с людьми из группы риска ($\chi^2=9,47$; $p<0,05$) и увеличение времени проводимого с близкими ($\chi^2=11,31$; $p<0,02$).

Необходимо также отметить, что респонденты, обладающие низкой приверженностью переживания общего одиночества, ощущали себя скорее активным субъектом происходящего, способным каким-либо образом повлиять на ситуацию, препятствовать распространению вируса ($\chi^2=9,147$; $p<0,01$).

Наконец, выявлено, что переживания одиночества возрастали по мере увеличения срока пребывания в условиях самоизоляции, наибольший рост переживаний одиночества также был характерен для самой молодой группы испытуемых.

Таким образом, проведённое исследование продемонстрировало, что в среднем показатели выборки отражают популяционный показатель переживания одиночества, хотя и обнаружены некоторые возрастные различия. То есть условия самоизоляции из-за пандемии коронавирусной инфекции незначительно повлияли на переживание одиночества по сравнению с привычными обстоятельствами жизни, что может быть связано как с относительно небольшими сроками ограничительных мер, их строгостью, так и с низкой приверженностью населения и рядом других факторов (доступность средств общения, условия изоляции, особенности обстановки в семье, степень изменения привычного образа жизни и т. д.). Было обнаружено, что категория лиц, воспринимающих одиночество как негативное переживание, избегающих этого состояния и не умеющих использовать его как ресурс, в ситуации изоляции вынуждены значительно изменять свой образ жизни. Они также испытывают негативные эмоциональные переживания и дискомфорт в связи с постоянным пребыванием дома и другими ограничениями, в то время как восприятие себя как активного субъекта сложившейся ситуации выступает в качестве ресурса, который помогает адаптироваться к условиям и справиться с ощущением одиночества.

Список литературы

1. Лапшина Т. Ю. Психологические особенности переживания одиночества у лиц, находящихся в условиях групповой (тюремной) изоляции. Автореф. дисс. ... канд. пс. наук 19.00.06. 2007. 16 с.
2. Мазуренко Е. А. Социальные и личностные функции одиночества в современном мире Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Вып. 2 (24). 2013. С. 307–311.

3. Олейник Н. О. Теоретическая модель переживания одиночества // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. № 2 (26). С. 104–110.

4. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 55–81.

5. Семке В. Я. Вынужденная социальная изоляция и одиночество // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2007. № 3. С. 7–10.

6. Худякова И. С. Влияние социальной изоляции на переживание одиночества лицами, оказавшимися в местах лишения свободы // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2011. № 1 (15). С. 120–122.

7. Худякова И. С. Особенности переживания одиночества лицами, содержащимися в Следственном изоляторе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 2.11.

УДК 159.9

Алекситимия как возможный фактор, оказывающий влияние на удовлетворенность браком в супружеских парах

А. А. Кутпанкулов, А. О. Грицай

e-mail: akutpankulov@bk.ru

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль

Аннотация. В статье рассматриваются понятие «удовлетворенность браком», а также понятие «алекситимия», как возможного фактора, оказывающего влияние на удовлетворенность браком. Представлены результаты эмпирического исследования, свидетельствующие о существовании связи между наличием алекситимии у супругов и их удовлетворенностью браком, а также о том, что алекситимия оказывает влияние на удовлетворенность браком супругов.

Ключевые слова: алекситимия, удовлетворённость браком.

В психологии проблема удовлетворенности браком имеет большое значение, особенно в области семейной психологии, поскольку субъективная удовлетворенность браком является одним из показателей успешных брачных отношений (Алешина, 1987), а снижение ее уровня является одним из проявлений семейного кризиса на уровне отдельного члена семьи (Олифинович, 2007). В связи с этим исследование новых факторов, способных оказать влияние на удовлетворенность браком, имеет высокую теоретическую и практическую значимость, особенно в области семейной психологии и семейного консультирования. В работах отечественного исследователя И. С. Голода удовлетворенность браком рассматривается как результат адекватной реализации представлений человека о семье, которые сложились в его сознании под влиянием различных событий, составляющих его опыт в данной сфере деятельности (Голод, 1984). На основе анализа литературных источников было дано следующее определение понятия «алекситимия»: алексити-

мия- психологическая характеристика личности, которая заключается в снижении (отсутствии) у человека способности к определению, различению и выражению эмоциональных переживаний как собственных, так и других людей.

Предположение о том, что алекситимия может являться фактором, оказывающим влияние на удовлетворенность браком в супружеских парах, основывается на том, что непонимание человеком эмоций как собственных, так и партнера, а также его неумение выражать собственные эмоции, лежащие в основе алекситимии, в супружеских парах могут приводить к возникновению большого количества самых разнообразных конфликтов во взаимоотношениях супругов (Олифиревич, 2007), а это, в свою очередь, способно негативно повлиять на их удовлетворенность браком. Еще одним основанием является тот факт, что в настоящее время алекситимия является достаточно распространенным явлением, в различных формах она встречается у 5–25 % людей (Искусных, 2015).

Целью исследования стало изучение алекситимии как возможного фактора, оказывающего влияние на удовлетворенность браком в супружеских парах. В исследовании приняло участие 20 супружеских пар (20 мужчин и 20 женщин), в которых хотя бы у одного из супругов была выявлена алекситимия. Для измерения и оценки алекситимии использовалась торонтская алекситимическая шкала (TAS-26), для диагностики степени удовлетворенности-неудовлетворенности браком применялся опросник удовлетворенности браком В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко.

Обработка и анализ результатов осуществлялся с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена, однофакторного дисперсионного анализа ANOVA и регрессионного анализа. Статистическая обработка полученных результатов проводилась в программе Statistica 12.

Исходя из результатов, полученных с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, можно говорить о существовании статистически значимой связи между наличием алекситимии у супругов и их удовлетворенностью браком: наличие алекситимии у супруга положительно коррелирует с его собственной удовлетворенностью браком (у мужчин $r_s=0,63$ при уровне значимости $p<0,01$; у женщин $r_s=0,75$ при уровне значимости $p<0,001$) и отрицательно коррелирует с удовлетворенностью браком у его брачного партнера (у мужчин $r_s=-0,46$ при уровне значимости $p<0,05$; у женщин $r_s=-0,44$ при уровне значимости $p<0,05$). По результатам однофакторного дисперсионного анализа ANOVA было выявлено, что наличие алекситимии у супругов статистически значимо влияет на их собственную удовлетворённость браком (у мужчин $F=3,79$ при уровне значимости $p<0,05$; у женщин $F=12,45$ при уровне значимости $p<0,001$). При этом статистически значимого влияния наличия алекситимии у супругов на удовлетворённость браком их брачных партнеров выявлено не было. Исходя из результатов, полученных с помощью регрессионного анализа, можно говорить о существовании статистически значимого влияния наличия алекситимии у супругов на их удовлетворенность браком: наличие алекситимии у супруга положительно влияет на его собственную удовлетворенность браком (у мужчин $b^*=0,02$, $b=0,08$ при уровне значимости $p<0,01$; у женщин $b^*=0,23$, $b=0,91$ при уровне значимости $p<0,01$) и отрицательно влияет на удовлетворен-

ность браком у его брачного партнера (у мужчин $b^*=-0,02$, $b=-0,03$ при уровне значимости $p<0,05$; у женщин $b^*=-0,11$, $b=-0,57$ при уровне значимости $p<0,05$).

Делая обобщающий вывод, можно говорить о том, что алекситимия может выступать в качестве фактора, оказывающего влияние на удовлетворенность браком супругов: алекситимия снижает удовлетворенность браком у одного из супругов, причем низкий уровень удовлетворенности браком наблюдается только у супруга, пол которого противоположен полу супруга-алекситимика, в то время как у него самого уровень удовлетворенности браком находится на достаточно высоком уровне. Предположительно это является следствием того, что алекситимия негативно влияет на значимость для супруга-алекситимика эмоционально-психотерапевтической функции брака, которая в свою очередь напрямую связана с удовлетворенностью браком. Данное предположение выдвигалось с опорой на исследование К. В. Адушкиной, по результатам которого было установлено, что между эмоционально-психотерапевтической функцией брака и удовлетворенностью браком действительно существует прямая связь: чем выше значимость данной функции брака для обоих супругов, тем выше уровень их удовлетворенности браком (Адушкина, 2015). Полученные результаты можно объяснить следующим образом: поскольку у супруга-алекситимика нарушена способность понимать эмоции, как свои собственные, так и партнера, а также выражать собственные эмоции, для него не будет значимой функция брака, которая общих чертах заключается в моральной и эмоциональной поддержке членов семьи, в отличие от его брачного партнера, у которого данная способность нарушена в меньшей степени или не нарушена вообще. Брачный партнер в силу более высокой значимости для него эмоционально-психотерапевтической функции брака (по сравнению с супругом-алекситимиком) будет занимать лидирующую позицию в реализации данной функции, возьмет на себя роль эмоционального лидера в семье. При этом он будет ожидать от супруга-алекситимика помощи в реализации данной функции, ожидать, что тот будет время от времени брать на себя роль эмоционального лидера в семье. Однако супругу-алекситимику по определению будет трудно взять на себя эту роль и, соответственно, помогать брачному партнеру в реализации данной функции. Вследствие этого потребности партнера в моральной и эмоциональной поддержке будут фрустрироваться, что, в конечном счете, приведет к снижению у него удовлетворенности браком.

Значимость собранного теоретического базиса и полученных данных заключается в том, что они вносят вклад в семейную психологию, расширяют психологические представления, касающиеся факторов, оказывающих влияние на удовлетворенность браком в супружеских парах. Полученные результаты исследования могут быть использованы в области семейного консультирования с целью помощи психологу-консультанту в выявлении возможной причины проблемных взаимоотношений супругов.

Список литературы

1. Адушкина К. В. Детерминанты удовлетворенности браком в молодых семьях // Психологические проблемы современной семьи: сборник тезисов / под ред. О. А. Карабановой, Е. И. Захаровой, С. М. Чурбановой, Н. Н. Васягина. Москва-Звенигород. 30 сентября – 4 октября 2015 г. С. 444–450.

2. Алешина Ю. Е. Цикл развития семьи: Исследования и проблемы. Вест. Моск. Ун-та. Психология. Сер. 14. 1987. № 2.

3. Голод С. И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты / С. И. Голод; под ред. Г. М. Романенковой. Ленинград: Наука : Ленингр. отд-ние, 1984. 136 с.

4. Искусных А. Ю. Алекситимия: причины и риски возникновения расстройства // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 53. С. 59–68.

5. Олифинович Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифинович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 360 с.

УДК 159.9

Буллинг как проявление личностной несвободы

Г. Н. Ларина, Ж. А. Глобина

e-mail: Galka.larina@yandex.ru

Курский государственный университет, Курск

Аннотация. В статье представлены результаты исследования нового социально-психологического феномена буллинга, который рассматривается как форма несвободы личности. Несвобода личности понимается как ограничение способности личности осуществлять свою стратегию поведения, отвергнув все решения, несовместимые с ней. Анализируются взгляды на природу буллинга и дан его социально-психологический анализ. Предложены технологии профилактики буллинга с позиций подхода социально-развивающих сред А. С. Чернышева.

Ключевые слова: буллинг, травля, несвобода, социальный оазис.

В наши дни актуальна проблема школьного буллинга. Зачастую о явлениях буллинга мы узнаем из СМИ, но основная масса случаев травли так и не получит своей огласки. Вследствие травли у подростка происходят различные личностные изменения, поскольку затрагивается гармоничное человеческое функционирование.

Отечественная психология до недавних времён не рассматривала буллинг, как индивидуальное явление. Травля в школах определенное время относилась к проблемам, которые пытались скрыть, в связи с трудностями, возникающими при ходе выполнения научно-исследовательской работы.

В последнее время потребность в изучении проблем школьной травли начала приобретать определенный интерес. Этим вопросом заинтересовались отечественные исследователи, как С. А. Богомаз, Д. А. Леонтьев, И. А. Кузьмин, И. А. Баева, И. А. Александрова и другие.

Прежде всего дадим определение понятию «буллинг». В английском языке буллинг обозначает физическую или психическую травлю. Его цель вызвать страх у другого, подчинив себе. Существует целый ряд объяснений понятия «буллинг», чаще оно определяется, как самовольное, неоправданное, отрицательное, агрессивное действие по отношению к личности. Действие агрессора всегда субъективны и всегда стремятся к определенной цели. Агрессия делится

© Ларина Г. Н., Глобина Ж. А., 2020

на два уровня: врожденный (биологически обусловлен); социально обусловленный (влияние социальных условий) (Берковиц, 2002).

Психоаналитический подход З. Фрейда объясняет агрессивное поведение, как инстинктивное. Следуя его подходу, возникновение агрессии является генетическим, т. е. люди предрасположены к подобным действиям. В социальной среде, по теории Д. Уотсона, человек становится агрессивным в результате социализации через наблюдение подобного. В течении изучения социальных норм, индивид полагается на образы взаимодействия людей между собой. Данный образец способствует в формировании у человека агрессивности, как личностную черту.

Основой школьного буллинга заключается в том, чтобы одна из групп выступала предметом негативного воздействия и не в силах самостоятельно постоять за себя. Буллинг для агрессора является «удовольствием» от причиненного вреда «слабой» жертве. Необходимо отметить сознательный, совершенный с умыслом злодеяние характер буллинга. Мы рассматриваем буллинг как форму личностной несвободы в группе. Несвобода личности понимается как ограничение способности личности осуществлять свою стратегию поведения, отвергнув все решения, несовместимые с ней. Можно выделить два типа субъекта буллинга – совершаемый агрессивные действия и по отношению к которому совершают данные действия. Также зафиксированы две разновидности буллинга – индивидуальный и групповой. Подросток, демонстрирующий агрессивное поведение к другим находится в условиях внутренних пространственно-временных ограничений, что нарушает процесс саморефлексии и самоопределения. Данный феномен обусловлен рядом социально-психологических факторов: семейных, школьных, дружеских.

Отдельного социально-психологического исследования заслуживает личность подростка, который подвергается травле. Наши исследования показали, что такие дети не сразу рассказывают о негативном отношении к ним сверстника или сверстников, отказываются ходить в школу, наблюдается снижение учебной мотивации, для них характерна защитная позиция по отношению к субъектам и объектам школьной системы.

Способы урегулирования буллинга:

- спокойно обсудить конфликт с учителем, выяснить причины травли. Если причины субъективны, то донести до ученика их суть, помочь разобраться в нем, поддерживать ученика, не вызывая агрессии к учителю.
- если конфликт решить своими силами не получается, то обратиться к руководству школы, возможен даже перевод ученика в другое учебное заведение.

Буллинг в общеобразовательных учреждениях представляет собой сложное социально-психологическое явление. В совокупности профилактика буллинга позволяет наилучшим образом разрешить проблему. В профилактике необходимо взаимодействовать следующее: личностные, групповые, общешкольные и социальные уровни. Ведущее место в профилактике буллинга выделяется для работы, как с каждым учеником, так и с целым классом. Подобная профилактическая работа осуществляется за счет коррекции социальных девиаций, которые существуют у учеников. В теории О. Маланцевой говорится, что психологу необходимо уделять внимание каждому случаю, так как сложности в течении общения, с которыми встречаются ученики – индивидуальны (Маланцева, 2008).

Феномен «буллинга», как социально-психологическое явление, характеризующее поведение подростка имеет негативное последствие для всех учеников. Жертвы агрессора приобретают заниженную самооценку и социальную отчужденность.

Результативной формой профилактики буллинга мы считаем создание в образовательных учреждениях социальных сред типа «социальный оазис», основной целью которых является личностное развитие индивидов посредством формирования малой группы как субъекта жизнедеятельности. Не случайно А. С. Макаренко в своей практической педагогической деятельности добивался постоянного делового, дружеского, бытового и идеологического объединения воспитанников (Макаренко, 1988). Развивая подход А. С. Макаренко, А. С. Чернышев ориентировался на обогащение контактов индивидов в группе путем включения группы в многоплановую совместную деятельность в условиях экспериментально созданной социальной организации – региональной школы молодежных лидеров. развивающая социальная среда – это социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. В такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности и групп (Чернышев, 2006).

Роль психологов-педагогов заключается в основном в том, чтобы задать единые «правила игры». Обучающий эффект обеспечивается прежде всего за счет социальной активности самих учащихся. Заняв позицию субъекта совместной деятельности, группа в итоге приобретает определенную психологическую структуру как результат интериоризации этой многоплановой деятельности и отдельные подструктуры как отражение отдельных сфер данной деятельности.

Технологии основаны на актуализации следующих механизмов построения развивающей социальной среды:

- Формирование духовной культуры молодежного социума.
- Функциональное включение педагогов в совместную деятельность.
- Включение участников в высокоорганизованную общность.
- Демократическое внедрение организационного порядка.
- Общая пространственная организация коллективных действий.
- Социальное, духовное и предметное обогащение деятельности.
- Интенсификация интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих компонентов совместной деятельности.

Список литературы

1. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль. Санкт-Петербург: Издательский дом «НЕВА», 2002. 516 с.
2. Макаренко А. С. О воспитании. Москва, 1988. 256 с.
3. Маланцева О. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? / О. Маланцева // Социальная педагогика. 2008. № 3. С. 91–93.
4. Чернышев А. С. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) / А. С. Чернышев, Ю. Л. Лобков, С. В. Сарычев, В. И. Скурятин. 2 изд., испр. и доп. Воронеж: Кварт, 2007.

Теоретические основания концепции свободы группы

Г. Н. Ларина

e-mail: galka.larina@yandex.ru

Курский государственный университет, Курск

Аннотация. В статье представлен анализ теоретических, эмпирических и экспериментальных исследований феномена свободы группы. Данный феномен активно изучается в социальной психологии. Идут споры о возможности его проявлении в социуме. Однако в отечественной социальной психологии в параметрической теории феномен свободы группы был выявлен в процессе многочисленных исследований. В статье приводятся результаты исследований, косвенно изучающих данный феномен, а также дается ему определение и выделяются основные критерии.

Ключевые слова: свобода группы, параметрическая теория, надежность, включенность.

Под групповой свободой понимается свойство группы, отражающее особенности упорядоченности ее активности, реализуемое в процессе принятия и реализации группового решения в той или иной ситуации. Групповая свобода как свойство группового субъекта позволяет ему в различных плоскостях рассмотреть существующие варианты, определить для себя оптимальные и реализовать их, преобразовывая при этом себя и окружающий социум (Ларина, 2019).

Анализ результатов наших исследований позволил выделить следующие критерии свободы группы:

- 1) согласованность групповых действий в процессе реализации принятых групповых решений;
- 2) групповая ответственность за принятые и реализованные решения, а также групповые действия;
- 3) самостоятельность в определении направлений жизнедеятельности группы.

Свобода группы проявляется в двух формах – в виде групповых представлений и в процессе групповой деятельности. От проявления свободы группы в различных условиях жизнедеятельности, в частности от характерных для членов группы особенностей антиципации, переживания и осмысления как самой свободы, так и групповой совместной деятельности по проявлению этой свободы, зависит дальнейшее развитие группы (Ларина, 2019).

Теоретическими основаниями исследования выступила параметрическая теория малой группа, возникшая в Курске в 60-е годы двадцатого века и активно развивающаяся в настоящее время. Она соединяет в себе теоретические изыскания и экспериментально эмпирические исследования, опираясь на общепсихологический принцип сочетания теории, эксперимента и практики. Проанализируем основные результаты исследований представителей Курской социально-психологической школы на феномен свободы группы.

На наш взгляд принцип свободы заложен в основание параметрической теории – методе исследования. Отличительной особенностью школы является активное использование экспериментов и аппаратурных приборов-моделей совместной деятельности. При организации первого социально-психологического эксперимента для актива Курских школьников лагеря «Комсорг» использовался принцип свободного принятия детей, а также их свободной активности во время нахождения в данном лагере. В приборах моделях совместной деятельности «Арка» и ГСИ-7 обладают свойством свободы, заключающемся в превосходстве эвристик над алгоритмическими способами решения задачи. Так суть одной из процедур заключается «в создании трудностей в осуществлении совместной деятельности за счет фиксации одной из рук (основной, обычно правой) при помощи ремня и осуществление сборки свободной рукой. В данной процедуре значительное напряжение создает то, что многие из действий при сборке «Арки» один человек одной рукой выполнить не может: поставить собранный блок из элементов на основание, закрыть замок и т. д. Действия, которые обычно выполняет один человек, теперь должны выполнять двое или большее количество испытуемых. Налицо повышенный уровень требований, предъявляемых к взаимодействию, взаимовлиянию, согласованности действий, а также к выдержке и взаимной толерантности испытуемых.» (Чернышев, 2019)

С. В. Сарычев экспериментально изучая надежность группы на нескольких этапах создавал условия ограничения групповой свободы. При прохождении команд через «паутину» – искусственное препятствие, специально сооруженное для целей многоборья. В землю вбиваются тонкие колья, высота которых не превышает 40–50 см. На торцовые части кольев свободно кладутся тонкие прутья, которые сваливаются при малейшем прикосновении. Эти прутья соединяются еще более тонкими прутьями, создающими «паутину». В «паутине» остается 12–15 «ходов» (ячеек), в которые возможно ступить членам команды. Преодоление этого препятствия осложнялось тем, что группа, проходя «паутину», должна пронести бревно длиной около 3-х метров с кривым стволом. Оно было достаточно тяжелым и неудобным для переноски, чтобы в процедуре участвовал каждый член команды. Группам необходимо для достижения цели (быстро и правильно пройти препятствия) в условиях пространственно-временных ограничений произвести структуру своих ресурсов, т. е. исходя из рефлексии возможностей реализовать свободу. В ходе эксперимента было выявлено, что оптимальный путь прохождения находила группа в целом, иногда его определял лидер или микрогруппа внутри группы (Сарычев, 2018).

На другом этапе группам было необходимо переправить рюкзак через ручей. Особенностью данного этапа наряду с пространственно-временными ограничениями (отрядам можно было передвигаться только по бревну) добавлялись физические ограничения (физическая готовность членов групп) и применение наказаний. Группам было необходимо в процессе группового обсуждения из нескольких вариантов выбрать оптимальный способ прохождения данного задания.

В серии экспериментов по изучению надежности группы в экстремальных условиях жизнедеятельности создавалась ситуация полных ограничений (сборка «Безмянной Арки»), когда перед группой стояла проблема, которая казалась

невыполнимой. Первые групповые мнения были отказаться от прохождения этапа. При наличии в группах стратегических лидеров поставленная проблема дробилась на несколько задач, которые далее в процессе групповой рефлексии обсуждались и решались.

Также С. В. Сарычевым были выделены две части деятельности – ориентировочной и исполнительной. Представляется важным дальнейшее изучение проявления компонентов свободы группы в каждой из частей смоделированной совместной деятельности.

Следует отметить, что инициативу и самостоятельность может проявить любой член группы, но в большинстве случаев это характерно для лидеров. Группа учитывала не все мнения, только те, которые способствовали достижению групповой цели. В случае возникновения угроза распада группы, лидеры особенно активно стремятся сохранить целостность группы, проявляя большую активность интуитивно находя способы решения, за ними «подтягиваются» и другие члены группы. Анализируя экспериментальное изучение надежности группы в различных условиях совместной деятельности, следует отметить, что наиболее ярко свобода группы проявляется именно в экстремальных условиях.

К схожим выводам приходит и С. Г. Елизаров, исследуя мотивационно-ценностную включенность малой группы в социальную систему. Он считает, что среда как может ограничивать свободу группы, так и способствовать ее развитию. Это будет зависеть от типа включенности малой группы как субъекта совместной деятельности в социальную систему.

Содержательный анализ опросников в обозначенных выше концепциях показал активное использование термина «свобода» в процессе теоретического осмысления социально-психологических проблем и дальнейшей эмпирической или экспериментальной проверке. Учитывая практическую значимость данного феномена, представляется перспективным его исследование с позиций метасистемного подхода и других подходов социальной психологии.

Список литературы

1. Елизаров С. Г. Мотивационно-ценностная включенность малой группы в социальную систему (систему групп) различных типов (на материале исследования молодежных учебных групп). Автореф. дисс. ... док. психол. наук. Курск, 2010.
2. Ларина Г. Н. Представления о свободе и отношение к ней в студенческих группах // Социальная и экономическая психология. 2019. Т. 4. № 3 (15). С. 134–157. URL: <http://soc-econom-psychology.ru/cntnt/bloks/dop-menu/archive/n2019/t4-3/n19-03-06.html> (Дата обращения: 05.09.20).
3. Сарычев С. В., Михайлова Г. В. Экспериментальное исследование лидерства в стандартных, напряженных, экстремальных и оптимальных условиях совместной деятельности // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 1(45). С. 1–8. URL: <http://scientific-notes.ru/#new-number?id=50> (Дата обращения: 05.09.20).
4. Чернышев А. С., Сарычев С. В. Гребеньков Н. Н. Параметрическая теория малых групп и коллективов. Курск, 2019

Психологические особенности поведения военнослужащих Росгвардии в межличностных конфликтах

К. В. Лосев

e-mail: losev.k@mail.ru

*Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск
национальной гвардии РФ, Санкт-Петербург*

Аннотация. В статье рассматривается проблема конфликтной компетентности курсантов вуза войск национальной гвардии, получающих специальность военного психолога. Автор отмечает, что доминирующей стратегией поведения среди военнослужащих является компромисс, что свидетельствует об их возможности продуктивного разрешения межличностных конфликтов среди военнослужащих, готовности к конструктивному взаимодействию.

Ключевые слова: конфликтная компетентность, конфликтологическая компетентность, психологический климат группы, самоконтроль.

В настоящее время большую часть контингента войск Росгвардии составляют военнослужащие по призыву. В этой связи офицеры-психологи должны учитывать недостаточную зрелость личностной сферы бывших школьников и студентов, не имеющих достаточного жизненного опыта и не всегда адекватно выстраивающих межличностные отношения в своем подразделении. Профилактика конфликтов является одним из важных направлений в деятельности психологических служб подразделений, что требует отношения к психологическому климату в воинском подразделении как к динамической системе.

В связи с утверждением компетентностного подхода военные психологи должны иметь достаточный уровень сформированности конфликтной компетентности. Однако это достигается при наличии довольно большого опыта осуществления служебно-боевой работы. Мы склонны в этом плане, когда речь идет о психологах, оканчивающих военный вуз по специальности «Психология служебной деятельности», разделять точку зрения представителей Ярославской научной психологической школы (Карпов А. В., Левченко В. В., 2016; Кашапов М. М., 2011; Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В., 2012; Кашапов А.С., 2015 и др.). Более правомерно утверждать, что выпускник способен к реализации конфликтологической компетенции, отработке которой посвящен ряд учебных курсов (конфликтология, социальная психология, психология управления и др.). Во время прохождения практик в воинских подразделениях курсанты-старшекурсники демонстрируют лишь предпосылки конфликтной компетентности, фиксируя в своих отчетах соответствующую информацию о распознавании причин и особенностей конфликтов в среде военнослужащих по призыву.

Поскольку в Санкт-Петербургском военном ордена Жукова институте войск национальной гвардии Российской Федерации (СПВИ ВНГ) есть соответствующее подразделение (батальон обеспечения учебного процесса), его военнослужа-

шие довольно часто оказываются испытуемыми. Так, под нашим руководством в 2019 г. было выполнено на его базе диагностическое исследование, направленное на выявление социально-психологических характеристик конфликтного поведения военнослужащих по призыву, которое должно было также уточнить будущему офицеру-психологу факторы, обеспечивающие психолого-педагогические условия профилактики конфликтов в воинском коллективе.

В военной психологии под конфликтом понимается наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия военнослужащих, заключающийся в активном противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями. Согласно Н. В. Гришиной, в основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу. Конфликтующие стороны могут иметь противоположные цели или применять различающиеся средства их достижения, демонстрировать несовпадение интересов, желаний, влечений [1]. Подчеркнем, что офицер наблюдает эти проявления, так сказать, в «готовом виде», поэтому мы предположили, что индивидуально-психологические характеристики личности военнослужащих по призыву, содержание которых обычно доступно командирам подразделений, существенным образом влияет на выбор стратегий конфликтного поведения в группе. В этой связи нами была выполнена диагностика особенностей реагирования в конфликтной ситуации (тест Томаса) и опросник Басса-Дарки («Диагностика состояния агрессии»). Выборку составили военнослужащие, проходящие военную службу по призыву в СПВИ ВНГ. Возраст испытуемых от 18 до 26 лет, всего 40 человек.

Исследование и анализ стратегий поведения военнослужащих по призыву в конфликтных ситуациях позволило нам сделать вывод, что наиболее предпочитаемым стилем поведения является компромисс. Наименее же приоритетным или часто используемым респондентами в крайних случаях межличностного конфликта, является стиль избегание. А именно, в исследуемой группе преобладает такой стиль поведения в конфликтной ситуации, как компромисс ($M=7,75$). Отмечено, что значительная часть военнослужащих конструктивно подходит к конфликтной ситуации: при возникновении спора может пойти на уступки для нейтрализации конфликта.

Если компромисса достичь не удастся, то респонденты прибегают к такому стилю поведения, как сотрудничество ($M=6,425$), пытаясь прийти к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Менее всего военнослужащие используют стиль поведения – избегание ($M=4,875$). Можно утверждать, что респонденты неохотно приносят в жертву собственные интересы ради других. Общая оценка соотношения стилей поведения в конфликтной ситуации была подтверждена в беседе с командиром этого подразделения и соответствует психологическим требованиям к развитию внутригрупповых отношений. В литературе отмечается, что военнослужащие должны демонстрировать оптимальный уровень агрессии (Леонов Н. И., 2002; Устинов И. Ю., 2009). Особенности агрессивных и враждебных реакций личности военнослужащих исследовались с использованием теста Басса-Дарки.

С учетом полученных средних значений, можно считать, что военнослужащие в большинстве используют вербальную агрессию, а менее всего используют

ся негативизм. То, что преобладает вербальная агрессия ($M=6,9$), не удивительно, так как группа военнослужащих является подразделением, в котором у большей части еще происходит активная адаптация к условиям службы. На втором и третьем месте идут такие показатели, как – подозрительность ($M=5,4$) и чувство вины ($M=4,9$). Данный факт понятен, поскольку коллектив находится на середине пути своего формирования: пришедшие из учебных подразделений военнослужащие знакомятся, выполняют вместе поставленные задачи и, при этом возможны столкновения интересов, подозрительность и осторожность. Однако важен и тот факт, что, после проявления агрессии, большая часть группы демонстрирует чувство вины, то есть у респондентов есть правильные моральные суждения, и они понимают, что поступают плохо по отношению к окружающим. Наименее проявленные типы реакций – это: а) негативизм ($M=3,1$) и б) раздражение ($M=3,85$). Это можно связать тем, что у респондентов минимизирована оппозиционная манера в поведении: от пассивного сопротивления, до активной борьбы против установившихся обычаев, а также неготовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

С учетом полученных данных в исследуемой группе военнослужащих, можно оценивать психологический климат в группе, как благоприятный, при котором личный состав способен выполнять поставленные служебные задачи. Это является результатом систематической и конструктивной воспитательной работы офицерского состава по профилактике и диагностике конфликтных ситуаций, препятствующей деструктивным сценариям развития межличностных конфликтов среди подчиненных.

Подводя итог исследованию, следует отметить, что доминирующей стратегией поведения среди военнослужащих является компромисс, что свидетельствует об их возможности продуктивного разрешения межличностных конфликтов среди военнослужащих, готовности к конструктивному взаимодействию. Также зафиксированы способствующие этому личностные и коммуникативные черты большинства респондентов (общительность, эмоциональная стабильность, практичность, достаточная дипломатичность и высокий уровень самоконтроля и самооценки). В целом отмечается, что психологический климат в подразделении благоприятный для закрепления конструктивных стратегий поведения в конфликте, хотя высокий балл по исследуемой группе по шкале вербальная агрессия свидетельствует о необходимости продолжения психопрофилактической работы с ними в направлении совершенствования средств и способов межличностной коммуникации.

Список литературы

1. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 544 с.
2. Карпов А. В. Психология состязательности. Метасистемный подход / А. В. Карпов, В. В. Левченко. Пермь: ПГУ, 2016. 400 с.
3. Кашапов А. С. Социально-психологическая адаптированности студентов: проблемы и решения : монография / А. С. Кашапов. Ярославль: ИПК «Индиго», 2015. 288 с.
4. Кашапов М. М. Психология творческого процесса в конфликте: монография / М. М. Кашапов; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2011. 296 с.

5. Леонов Н. И. Конфликтология / Н. И. Леонов. Москва: «Модэк», 2002. 398 с.
6. Устинов И. Ю. Формирование конфликтологической готовности военных специалистов. Воронеж: ВАИУ, 2009. 179 с.
7. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова, доц. Ю. В. Пошехоновой; ЯрГУ. Ярославль, 2012. 384 с.

УДК 159.9

Теоретический обзор социально-психологической литературы по вопросу табакокурения

С. А. Решетко

e-mail: Svetlana.reshetko@yandex.ru

ГБОУ Школа №1542, Москва

Аннотация. В статье представлен анализ социально-психологической литературы по проблеме табакокурения. Основной акцент сделан на макро- и микросоциальных уровнях: влиянии рекламы и социального окружения на приобщение или отвержение курения.

Ключевые слова: табакокурение, уровни анализа, семья, социальная психология.

В последние годы проблема табакокурения не теряет своей актуальности. На уровне федеральных законов государств вводятся запреты на курение в общественных местах, что в свою очередь встречает сопротивление со стороны курящей группы населения. На международном уровне по инициативе Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) создана и применяется «Рамочная конвенция ВОЗ по борьбе против табака» (2003 г.), которая призвана регулировать степень распространения табакокурения, меры по предупреждению негативных последствий курения на организм.

На основе анализа данных социально-психологической литературы исследования, посвященные изучению проблемы табакокурения, можно разделить на три большие группы (Решетко, Багратиони, 2015):

- макросоциальный уровень: меры государства по снижению распространения курения на территории страны, реклама как табачных изделий, так и социальная реклама, пропагандирующая здоровый образ жизни (ЗОЖ);
- микросоциальный уровень: влияние на человека как семьи и друзей, так и ученического коллектива;
- индивидуально-личностный уровень: индивидуально-личностные особенности человека, которые могут выступать как факторами начала курения, так и отказа от него.

Макросоциальный уровень исследования проблемы табакокурения охватывает круг работ, изучающих влияние рекламы как пропагандирующую распространение табакокурения, так и профилактику оно, а также эффективность проводимых государством мероприятий по профилактике курения.

© Решетко С. А., 2020

Большое количество исследований влияния рекламы табака было проведено в Америке в середине прошлого века (Зимбардо, 2011), в период с 1930-х до 1960-х когда курение относилось к высокому положению в обществе. Изменения в отношении к табакокурению начались с 1964 года, когда был опубликован первый доклад о связи между курением и раком легких. На сегодняшний день в России согласно Федеральному закону 15-ФЗ, курение запрещено в общественных местах: в ресторанах, на вокзалах, театрах и т. д., за несоблюдение данного запрета вводятся штрафы. Эффективность рекламы табачных изделий во многом обусловлена тщательной подготовкой рекламных компаний. Производители рекламы сигарет создают особый подход к каждой категории граждан. Для женщин курение связывают с независимостью от мужчин. В женских журналах создается образ сильной и независимой женщины, которая пользуется определенным видом парфюма, маркой одежды и маркой сигарет. Для приобщения молодежи курение табака начинают связывать с взрослой жизнью, появляется стойкая ассоциация «взрослый-сигарета».

Немаловажную роль в приобщении к курению сыграло спонсорство спортивных или культурных мероприятий табачными компаниями. На многих спортивных матчах до относительно недавнего времени можно было увидеть баннеры табачных компаний. Реклама конкретной марки сигарет начинала ассоциироваться с конкретным спортивным или культурным мероприятием. В результате у человека формировался образ активного здорового человека с сигаретой в руке. Стоит отметить и некоторые функции рекламы, такие как приобщение новых курильщиков через создание положительного образа курения; оказание поддержки курящим людям через демонстрацию социальной приемлемости курения; создание иллюзии социальной привлекательности курения посредством создания ассоциативных связей с ценностями общества и образом красивой жизни.

Изучение проблемы табакокурения на микросоциальном уровне включает в себя исследования влияния ближайшего окружения человека на приобщение к курению. В частности большой объем работ затрагивает рассмотрение вопроса влияния семьи (психологический климат внутри семьи, курение родителей и т. д.), школьного коллектива и друзей на формирование отношения к курению.

Наибольшее число проводимых исследований посвящено проблеме влияния семьи, причем внимание уделяется не только психологическому климату внутри семьи, но и генетической предрасположенности к курению (Munafò, Johnstone, 2008). Детские представления в отношении курения формируются под действием поведения родителей и их отношения к курению. Дети наблюдают за поведением родителей и повторяют его, находясь в аналогичной ситуации. При ответе на вопрос о возможности начала курения в будущем, дети из курящих семей отмечают положительное отношение к курению и высокую вероятность начала курения в будущем (Maughw, 2000). Кроме того, маленькие дети, наблюдая курение родителей и воспринимая его как социально приемлемое поведение, склонны повторять его в играх. Это показывает, что курение родителей формирует представления в отношении курения, начиная с раннего возраста.

Отдельную группу представляют исследования, связанные с изучением влияния сверстников на приобщение к курению (Simons-Morton, 2002). Согласно

результатам изучения данного вопроса была выявлена высокая корреляция между вероятностью начала курения человека и наличием в его окружении курящих друзей. Так в исследовании, в котором приняли участие более 4 000 учащихся старших классов, было показано, что вероятность начала курения возрастает более чем в 2 раза при наличии одного курящего друга и более чем в 9 раз при наличии двух и более курящих друзей. На основании результатов этого исследования была показана высокая взаимосвязь между инициацией курения и наличием в ближайшем окружении курящих людей.

На основании анализа социально-психологической литературы выделено несколько уровней изучения проблемы табакокурения. Однако в настоящее время наблюдается дефицит комплексных исследований, охватывающих несколько уровней изучения проблемы одновременно. Односторонний подход к изучению затрудняет построение профилактических программ и понимание взаимосвязи и влияния каждого фактора на инициацию или отвержение курения.

Список литературы

1. Mayhew K. P. Stages in the development of adolescent smoking // Drug and Alcohol Dependence. 2000. Vol. 59. Pp. 6–81.
2. Munafo M. R., Johnstone E. C. Genes and cigarette smoking // Addiction. 2008. Vol. 103. Pp. 893–904.
3. Simons-Morton B. G. Prospective analysis of peer and parent influences on smoking initiation among early adolescents // Prevention Science. 2002. Vol. 3. Pp. 275–283.
4. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе; пер. с англ. под ред. А. Свенцицкого. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 448с.
5. Решетко С. А., Багратиони К. А. Современное состояние психологических исследований проблемы табакокурения / С. А. Решетко, К. А. Багратиони // Мир психологии. 2015. № 2. С. 278–286.

УДК 159.9

Отношение к своему телу молодых людей, занимающихся боевыми искусствами

И. Г. Самойлова

e-mail: samirge@mail.ru

Костромской государственной университет, Кострома

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению отношения к своему телу спортсменов ушу-саньда и рукопашного боя. Показано, что развивающее отношение к своему телу является преобладающим у молодых людей, занимающихся ушу-саньда, а контролирующее и бережное отношение – у спортсменов рукопашного боя. Философия спорта оказывает влияние на отношение к своему телу как части Я-концепции личности.

Ключевые слова: боевые искусства, отношение к своему телу, Я-концепция.

Актуальность заявленной темы, связанной с изучением отношения к своему телу молодых людей, занимающихся боевыми искусствами, определяется многими факторами. В современном обществе для человека любого возраста, а для молодого человека особенно, характерно объектное отношение к собственному телу, при котором индивид занимает позицию внешнего наблюдателя. Тело имеет инструментальную ценность: оно должно быть сильным, красивым, здоровым, то есть, хорошим инструментом для успешного решения каких-либо жизненных задач. Для большинства наших современников владение боевыми приемами не является жизненной необходимостью. Однако ценность боевых искусств неоспорима. Она состоит в том, что их приверженцы находят в комплексе уникальную боевую систему, гармоничное развитие тела и психики, увлекательное хобби и, что очень важно, способ поддержания хорошего здоровья и самочувствия.

Цель проведенного под нашим руководством С. Е. Соколовым эмпирического исследования состояла в том, чтобы выявить типы отношения к своему телу юношей, занимающихся боевыми искусствами и различия в самоотношении (в отношении к себе) у занимающихся рукопашным боем и ушу-саньда. Объект исследования: телесная сфера личности в контексте самоотношения. Предмет исследования: отношение к своему телу молодых людей, занимающихся боевыми искусствами. Общая гипотеза исследования: существует специфика отношения к своему телу молодых людей, занимающихся рукопашным боем и ушу-саньда.

Выборку исследования составили две группы спортсменов мужского пола, занимающихся боевыми искусствами: рукопашным боем – 20 человек, ушу-саньда – 20 человек в возрасте от 18 до 30 лет. Средний возраст респондентов, занимающихся рукопашным боем – 22,3 года, а спортсменов из группы ушу-саньда – 21,2 года. Спортсмены имеют среднее специальное, незаконченное высшее или высшее образование.

Методы исследования: опросник «Мое отношение к своему телу» (МОСТ) Е. Б. Станковской в модификации Т. Ю. Полежаевой (Станковская, 2011; Полежаева, 2014); тест на исследование самоотношения (МИС) С. Р. Пантелеева, В. В. Столина; полуструктурированное интервью «Отношение к своему телу» (Станковская, 2011), при обработке которого использовался метод контент-анализа; применялись математические методы обработки данных.

Представим наиболее интересные данные проведенного исследования. Методика МОСТ Е. Б. Станковской измеряет четыре типа отношения к своему телу: отчужденное отношение, контролирующее, бережное и развивающее отношение (Станковская, 2011). Отчужденное отношение характеризуется низкой субъективной значимостью телесного, отсутствием интереса к проявлениям своего тела, негативными эмоциональными переживаниями, восприятием своего тела как не имеющего ценности. Контролирующее отношение означает среднюю степень субъективной значимости телесного. Практика тела связана с контролем. Тело выступает «мелкой собственностью» индивида, объектом его управления. Бережное отношение к своему телу связано с высокой степенью субъективной значимости телесного, с положительными эмоциональными переживаниями, с развитой чувствительностью. Практики тела включают заботу, понимание импульсов, идущих от тела как телесные желания, исполнение которых дает большую радость и удов-

летворенность. Развивающее отношение к своему телу предполагает восприятие тела как драгоценного дара, высокую субъективную значимость телесного, интенсивные позитивные переживания, связанные с телесностью; наслаждение практиками телесного и познавательную активность при расширении своих телесных возможностей (Станковская, 2011).

В исследовании было получено, что развивающее отношение к своему телу преобладает у спортсменов ушу-саньда (1 место), далее следует бережное отношение (2 место). На третьем месте в этой группе контролирующее отношение, а на четвертом – отчужденное. Ушу-саньда, как вид спорта, построен на комплексах упражнений, развивающих тело и предполагающих бережное к нему отношение. Спортсменам рукопашного боя почти в одинаковой степени присущи и контролирующее, и бережное отношение к телу (эти типы на первом месте с равным количеством баллов). Развивающее отношение к телу занимает второе место, а на последнем (третьем) месте – отчужденное отношение. Получены данные о том, что отчужденное отношение к своему телу в большей степени выражено у спортсменов-рукопашников, чем у молодых людей, занимающихся ушу-саньда ($U=105,5$; $p=0,0094$). Это связано со спецификой спорта, когда спортсменам рукопашного боя, несмотря на болевой синдром, приходится «отходить», «отчуждаться» от тела, чтобы победить.

По результатам полуструктурированного интервью более половины (56 %) спортсменов-ушуистов считают, что тело – это не просто голова, ноги, руки, туловище, а нечто большее. Подавляющая часть занимающихся ушу (90 %) уделяет достаточно внимания своему телу, ценит свое тело (85 %), заботится о нем (85 %), уважает свои телесные потребности (85 %). Все спортсмены из этой группы отметили, что любят, развивают свое тело, чтобы оно было красивым, здоровым. У спортсменов рукопашного боя процент тех, кто уделяет достаточно времени своему телу намного меньше (60 %), чем в группе ушу-саньда, хотя ценность тела как такового в обеих группах примерно одинакова. Благодаря заботе о своем теле и контроле своих телесных потребностей преодоления болевых ощущений, спортсмены-рукопашники добиваются поставленной цели.

При изучении особенностей «Я-концепции» спортсменов обеих групп по тесту МИС обнаружены статистически значимые различия по трем шкалам: «Саморуководство», «Самопринятие», «Самообвинение». «Саморуководство» означает, что основным источником достижений и результатов в спорте является собственная активность спортсмена, сильные стороны личности. В нашей выборке саморуководство в большей степени свойственно занимающимся ушу-саньда, чем спортсменам рукопашного боя ($U=52,5$; $p=0,0021$). По шкале «Самопринятие» также выявлены значимые различия между двумя группами ($U=117,5$; $p=0,024$). Спортсменам ушу-саньда в большей мере присуще принятие себя такими, какие они есть, дружеское к себе отношение, одобрение своих планов и желаний. Другой группе спортсменов рукопашного боя, напротив, свойственно обвинять себя за промахи и неудачи в спортивной карьере ($U=90,5$; $p=0,0023$), что и требует более жесткого, контролирующего отношения к своему телу. Отчужденное отношение к телу, видимо, формируется в ситуации сниженного самоуважения из-за спортивных неудач или поражений.

Таким образом, подтверждена общая гипотеза исследования о существовании специфики в отношении к своему телу у спортсменов ушу-саньда и рукопашного боя. Философия, идеология спорта оказывает влияние на отношение спортсмена к себе как личности и на отношение к своему телу как части общей «Я-концепции» человека.

Список литературы

1. Пантелеев С. Р. Методика исследования самооотношения / С. Р. Пантелеев, В. В. Столин // Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. Москва, 1989. С. 166–172.

2. Полежаева Т. Ю. Отношение к своему телу у личности с разными ценностными и экзистенциальными позициями. Магистерская диссертация. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2014. 85 с.

3. Станковская Е. Б. Структура и типы отношения женщин к себе в аспекте телесности: дис. ... канд. пс. н. М., 2011. 231 с.

УДК 159.9

Демонстративное потребление как способ удовлетворения потребности в самоутверждении

О. С. Смирнова

e-mail: Eva.juck@yandex.ru

Костромской машиностроительный техникум, Кострома

Аннотация. Статья посвящена теоретическим вопросам феномена самоутверждения связанными с демонстративным потреблением личности как категории: самореализация, самопрезентация, самопредъявление. Описано, какие функции выполняет самоутверждение, как одна из функций достижения успеха в подсознательной сфере индивида и в пластах обыденного сознания, как социальная установка, как ценностный стереотип.

Ключевые слова: экономическая психология, психология потребления, потребительское поведение, демонстративное потребление, показное потребление, демонстративность личности, самоутверждение.

В настоящее время понятие демонстративного потребления из экономической и социологической науки перешло в область социальной психологии, изучающую экономическое поведение. Под демонстративным потреблением понимается подчеркивание своего экономического положения посредством демонстрации знаков и символов экономического благополучия (Веблен, 1984). Не менее интересно, где проявление демонстративного потребления как подчеркивание причастности к определенной социальной группе, как социальная установка, как ценностный стереотип модных символов. Интенсивное изменение условий нашей жизни приводит к тому, что система личностных потребностей существенно быстро дифференцируется, одни потребности вытесняются другими, существу-

© Смирнова О. С., 2020

ющие видоизменяются. Сложившаяся ситуация выводит на первый план необходимость формирования оригинальной личности, четко определяющей единство собственных и общественных интересов непрерывно стремящейся к самосовершенствованию, к творчеству личности, к подчеркиванию своего «Я». Соответственно, обращение к исследованию потребности в самоутверждении вызвано необходимостью решения ряда социальных и философских проблем в антропологии. В наше время в связи с ростом темпов материальных потребностей и общественных в производстве, появляются новые возможности для удовлетворения этих потребностей в демонстративном потреблении как фактора самоутверждения. Вопрос в XXI в. – миролюбие различных общественных систем и гармоничное сосуществование людей в согласии с природой. Исследование в потребности самоутверждения вызвано помочь научному сообществу в прогнозировании развития в свободе, росте и индивидуальности личности.

Философы и психологи дают определение демонстративному потреблению и личностному самоутверждению как подход к близким по значению феноменам, стремлению к личностному росту, уверенности в себе, самореализацией, самопрезентацией и т. д. Писали об этом: А. Адлер, Р. Альберти, К. А. Абульханова-Славская, А. Д. Глотовкин, В. П. Каширин, К. Левин, А. Маслоу, Л. А. Петровская, А. И. Розов, К. Роджерс, Х. Шульц-Хэнке, М. Эммонс, Э. Эриксон и др. Предметом исследований ученых в демонстративном потреблении и потребности самоутверждения являлись философские основания сущности, функционирования и изменения потребностей личности, имеющие природную и социальную основу.

Какие функции выполняет демонстративное потребление как способ удовлетворения в потребности самоутверждения как самостоятельная человеческая потребность, имеющая социальную основу? Где эта потребность является источником социальной активности деятельности и занимает одно из главных мест объективной и субъективной детерминанты деятельности. Потребность демонстративного потребления в самоутверждении имеет определенный структурный силуэт, образуемый такими взаимодействующими компонентами, как предмет, объект, субъект, среда и сфера проявления.

Различие потребности в самоутверждении от других человеческих потребностей определяется ходом выделения нужного приспособительного вывода, который получает субъект в результате удовлетворения этой личностной потребности. Этим будет являться сочетание, включающее установление доминантного состояния, обретение социального положения и достижение субъектного достигнутого совершенства.

Демонстративное потребление как способ удовлетворения в развитии удовлетворения в потребности самоутверждении включает в себя: доминантное самоутверждение, статусное самоутверждение и самосовершенствование личности. Развитие необходимости в потребности самоутверждения происходит путем раскрытия потенциала, импульса, стимула потребности в самоутверждении.

Побуждение потребности в самоутверждении представляет собой комплекс существенных сил и предметов мира извне, которые использованы для удовлетворения каждой соответствующей потребности. Стимул потребности в самоутверждении – это степень ее включенности. Рационализацией

в потребности демонстративного потребления как фактора самоутверждения является разумный выход ее удовлетворения в соответствии с ее идеальными феноменами творческой самореализации.

Активность, направленная на удовлетворение демонстративного потребления и потребности самоутверждения личности – компонент социальной функции, которая проявляется в процессе потребления и производства. Демонстративное потребление в материальном использовании как потребность в самоутверждении бездейственна и направлена на обладание предметами, знаками, имеющими престижные свойства. Потребность в самоутверждении образует основу развития и создание объективных факторов детерминации человеческих усилий и действий – стимула и интереса. Высвечивания лучших личностно-деловых качеств человека. Потребность в демонстративном потреблении может являться положительным фактором развития личности, так как происходит процесс возникновения новых потребностей. Благодаря правильно избранной адаптации личности, можно быстро войти в конкретную социальную среду, привлечь к себе внимание, дать возможность зрительно представить наиболее привлекательные качества человека, создать «визуальный эффект», ценностный стереотип под средствами модных символов.

Демонстративное потребление как способ удовлетворения потребности в самоутверждении в процессе возникновения новых потребностей может играть фундаментальную роль, так как в нее входят духовные потребности личности. Характер самоутверждающей личности и содержание ее деятельности в динамике ее потребностей играют первостепенную роль, и если процесс будет сфокусирован на обретении престижа, то будет расширение престижеобразующей сферы. Участие потребности в самоутверждении может выглядеть следующим образом: потребность в самоутверждении – стимул участия в производительной деятельности – интерес непосредственного удовлетворения потребности к стимулу – работа над удовлетворением потребности в демонстративном потреблении в самоутверждении с творческим содержанием – новые способности и возможности – творческие потребности.

Проведенный теоретический анализ сущности, структуры, динамики и функционирования потребности в демонстративном потреблении как способа удовлетворения в потребности самоутверждении приводит к заключению, что этот феномен может играть ключевую положительную роль в формировании всей системы объективных и субъективных факторов личности социальной активности. В свою очередь удовлетворение и развитие этой потребности при определенных общественных условиях становится объективным фактором высокого духовного развития личности во многих аспектах социальной сферы, нужного социального воздействия, внешнему проявлению глубинной потребности человека быть достойной личностью.

Проблема проведенного эмпирического исследования была связана с поиском ответа на вопрос: можно ли развивая субъектность личности молодых людей уменьшить влияние установок демонстративного потребления? Выборку составили студенты Костромского машиностроительного техникума в количестве 35 человек; юноши и девушки в возрасте 15–17 лет.

Цель исследования: выявить взаимосвязи между установкой на демонстративное потребление, атрибутами субъектности студентов Костромского машиностроительного техникума, типами их самоутверждения и мотивацией учебной деятельности. Объект исследования: становление субъектности в процессе потребительской социализации в юношеском возрасте. Предмет исследования: специфика взаимосвязей демонстративного потребления, субъектности личности, типов самоутверждения и учебной мотивации студентов. Гипотезы исследования: существуют взаимосвязи между установкой на демонстративное потребление и субъектностью личности у студентов; существуют взаимосвязи между развитием субъектности личности и познавательной мотивацией учебной деятельности. В методический комплекс вошли опросники: «Демонстративное потребление» Н. К. Радиной, Н. В. Шайдаковой; «Самоутверждение личности» Е. А. Киреевой, Т. Д. Дубовицкой; «Уровень развития субъектности личности» М. А. Щукиной; «Академическая саморегуляция» Р. Райана и Дж. Коннела в адаптации Т. О. Гордеевой, В. А. Барановой; математические методы обработки данных.

Наиболее интересные результаты нашего исследования, следующие. Чем меньше студенты проявляют интерес к приобретению престижных товаров потребления, тем более развитым является у них общий уровень субъектности ($r=-0,348$; $p\leq 0,05$) и креативность как атрибут субъектности ($r=-0,538$; $p\leq 0,05$). Студенты, не имеющие склонность к покупке дорогих, престижных товаров, могут найти для себя иные варианты удовлетворения материальных потребностей, довольствуются более дешевыми товарами первой необходимости ($r=-0,402$; $p\leq 0,05$). У таких студентов креативность проявляется не только на стадии распознавания товаров, но и в ходе принятия решений о конкретной покупке ($r=-0,495$; $p\leq 0,05$). Чем более развитой является креативность как характеристика субъектности личности, тем ниже общий уровень установки на демонстративное потребление ($r=-0,572$; $p\leq 0,05$). Те студенты, которые совершают покупки дорогих, престижных товаров под влиянием своего референтного окружения, и в учебной деятельности нуждаются во внешнем контроле, имеют внешнюю экстерналиную мотивацию ($r=0,356$; $p\leq 0,05$). У студентов с высоким уровнем активности более выражена познавательная мотивация учебной деятельности ($r=0,473$; $p\leq 0,05$). Чем выше уровень субъектности личности студентов техникума, тем выше познавательный интерес к освоению своей будущей профессии ($r=0,383$; $p\leq 0,05$). Чем выше автономность как атрибут субъектности, который связан с умением противостоять социальным воздействиям, тем выше мотивация достижения ($r=0,347$; $p\leq 0,05$). Чем выше конструктивное самоутверждение, тем выше мотивация достижения ($r=0,336$; $p\leq 0,05$) и познавательная мотивация учебной деятельности ($r=0,354$; $p\leq 0,05$).

Вывод: у студентов проявляются такие черты личности как низкий уровень субъектности, и креативности как ее составляющей, эти студенты подвержены внешнему контролю поведения. Чем выше конструктивное творчество, тем ниже установка на демонстративное потребление и выше конструктивное самоутверждение.

Список литературы

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер; пер. с англ. А. Боковикова. Москва: Академический Проект, 2007. 240 с.

2. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 523 с.
3. Веблен Т. Теория праздного класса / Т. Веблен. Москва; 1984. 10 с.
4. Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... докт. пс. н. Москва, 2013. 444 с.
5. Гегель Г. Ф. Лекции по философии религии. Философия религии / Г. Ф. Гегель. Москва, «Мысль», 1977. 471 с.
6. Кант И. Критика практического разума / И. Кант. Санкт-Петербург: Наука, 1995. 528 с.
7. Петровская Л. А. Самоутверждение: пути истинные и ложные. Беседа психолога / Л. А. Петровская. Москва: Знание, 1997. № 9. 64 с.
8. Шайдакова Н. В. Социально-психологические аспекты демонстративного потребления старшеклассников и студентов: дис. ... канд. пс. н. Москва, 2014. 191 с.

УДК 159.9

Исследования локуса контроля и мотивации у спортсменов командных видов спорта на разных уровнях профессионального хоккея

В. Б. Токарева

e-mail: valya.tokareva@bk.ru

*Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,
Ярославль*

Аннотация. В статье анализируется опыт детско-юношеских спортивных школ, работы тренера, а также представлены результаты исследования взаимосвязи локуса контроля и мотивации у спортсменов командных видов спорта на разных уровнях профессионального хоккея, уделяется внимание мотивации к спортивной деятельности хоккеистов.

Ключевые слова: интернальный и экстернальный локус контроля, мотивация.

В современном мире спорт рассматривается как престижная и высокооплачиваемая профессия, которая требует от спортсменов больших физических усилий, психического напряжения, а также невозможного ресурса – времени. Для более качественного и эффективного развития спортсмена создаются детско-юношеские спортивные школы.

Как и общеобразовательные учреждения, детско-юношеские спортивные школы имеют свою структуру, свое расписание тем самым осуществляя свою деятельность по развитию спортсмена. Так как спорт, объединяя в себе многие сферы жизни, носит полифункциональный характер, детско-юношеские спортивные школы организуя свою деятельность могут воздействовать на личность как в позитивном, так и в негативном плане.

Проходя каждый этап профессионального развития личности на протяжении десяти лет, атлет погружается в атмосферу спортивного совершенствования, не рас-

смотря другие возможности реализации себя. Поэтому на стадии оптации, когда у спортсмена происходит овладение системой социально значимых ценностных представлений о построении жизни и профессионального пути, атлету, который имеет низкие или средние результаты в спорте, трудно сориентироваться и ничего не остается как идти по уже известному пути, оставаясь в спортивной сфере.

Целью работы было исследование локуса контроля и мотивации у спортсменов командных видов спорта на разных уровнях профессионального хоккея. Диагностический аппарат исследования составили: методика «УСК» авторы Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина и А. М. Эткинд (адаптированная для спортивной деятельности), модификация теста-опросника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД) автор М. Ш. Магомед-Эминов.

В исследовании приняли участие спортсмены-хоккеисты: спортсмены, играющие в Молодежной хоккейной лиги, в количестве сорока человек (второй уровень профессионального хоккея в России), а также спортсмены-хоккеисты, играющие в Юниорской хоккейной лиге (третий уровень профессионального хоккея в России) в количестве сорока человек. Возрастной отрезок всей выборки составил 18–20 лет.

Любая активность, обладая временными и пространственными операциональными характеристиками, подразумевает процесс целеполагания, взвешивания альтернативных форм деятельности, воображения ситуации в будущем в аспекте возможных исходов поведения, принятия решения (волевой акт), создание установки поведения и осуществление поведения. Оценка ситуации в пользу интернального и экстернального локуса контроля ведет к тому, что субъект деятельности на основании этого решения в дальнейшем будет строить свою деятельность. Также полученные данные показали, что существуют различия по показателю мотивации достижения успеха и избегания неудач, стоит отметить, что у команд всех уровней профессионального хоккея, данный признак имеет характер мотивации избегания неудач (вместе с этим у спортсменов второго уровня профессионального хоккея присутствует тенденция к мотивации достижению успеха). Это может связано с тем, что каждый спортсмен стремится остаться в спорте как можно дольше, избегая конфликтных ситуаций с руководством клуба, травм, перегрузок.

Анализируя деятельность спортивных школ, мы выявили существенные недочеты психолого-педагогического сопровождения. Тренер в реализации спортивной программы, а именно осуществление требуемых объемом тренировочных и соревновательных нагрузок, применение восстановительных средств и так далее, может упустить психолого-педагогическую подготовку своих воспитанников. Так как спорт как деятельность, воспроизводящая определенные базовые механизмы формирования личности, включает индивида в социальные общности и общественные организации, как полноправного члена общества и формирует определенные социальные отношения (Апциаури, Харитонашвили, 2008), необходимость психолого-педагогического сопровождения возрастет. Исходя из этого мы можем сделать вывод, что наличие в детско-юношеских спортивных школах педагога-психолога обеспечить наиболее качественное и эффективное развитие личности спортсмена.

Список литературы

1. Апциаури Л., Харитонашвили К. Система современного спорта как фактор социализации личности // ПИМБПФВС. 2008. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-sovremennogo-sporta-kak-faktor-sotsializatsii-lichnosti> (дата обращения: 19.04.2020).
2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: Учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. Москва: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
3. Токарева В. Б. Локус контроля и компоненты личности у спортсменов различных видов спорта // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. № 4 (38). 2016. С. 130–134.

УДК 159.9

Субъективная оценка изменений в жизни в период пандемии COVID-19 людьми разного возраста

В. А. Удалова, Э. Б. Карпова

e-mail: udalovaviktoria@gmail.com

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург

Аннотация. В статье представлен анализ результатов фрагмента онлайн исследования, проведенного студентами и преподавателями Санкт-Петербургского государственного университета в апреле-мае 2020 г., направленного на изучение факторов приверженности самоизоляционным мерам в период пандемии COVID-19. Рассматривается субъективная оценка изменений, произошедших в жизни людей в период эпидемии, как в целом по выборке (449 человек), так и в трех возрастных группах: младше 23 лет; 24–35; старше 35 лет.

Ключевые слова: пандемия, самоизоляция, субъективная оценка, изменения в жизни.

Пандемия COVID-19 является событием, в которое оказалось вовлеченным население многих стран мира, в которых были обнаружены инфицированные больные. Принятые меры по сдерживанию распространения вируса коснулись практически всех социальных групп в странах, которые затронула эпидемия. Беспрецедентная по своим пространственно-временным характеристикам ситуация пандемии XXI века привлекла внимание врачей, биологов, психологов, психиатров, экономистов, социологов и других специалистов. Вышедшие уже в первые месяцы после объявления пандемии научные работы свидетельствуют об огромном интересе исследователей к тем феноменам, которые проявились при этом событии. Предстоит еще тщательно изучить и осмыслить уникальный опыт, полученный в результате переживания этого события, и оценить его последствия.

В Санкт-Петербургском государственном университете студентами и преподавателями факультета психологии было проведено онлайн исследование приверженности режиму самоизоляции через месяц после введения ограничительных мер.

В исследовании приняли участие 449 человек (в возрасте от 12 до 79 лет, 80 % – женщины), средний возраст выборки составил 30 лет ($\pm 12,2$). 71,5 % выборки

© Удалова В. А., Карпова Э. Б., 2020

не имеют детей; у 18,4 % есть несовершеннолетние дети, а у 10,2 % все дети достигли совершеннолетия. Большинство прошедших опрос – жители Санкт-Петербурга и Ленинградской области (63 %), на втором месте – Москва и область (7 %). 61 % опрошенных имеют высшее образование, 26 % – неоконченное высшее или находятся в процессе его получения (студенты), 13 % – среднее или средне-специальное.

По результатам математической обработки данных удалось выявить несколько факторов, влияющих на приверженность самоизоляции мер. Оказалось, что осознание своей ответственности за происходящее положительно связано с соблюдением режима самоизоляции ($\chi^2=30$; $p=0.00$). Уровень конформности, измеряемый нами при помощи личностного опросника Клаученко и Деларю, также влияет на соблюдение самоизоляционных мер ($\chi^2=10,7$; $p=0.013$).

Наряду с изучением факторов соблюдения и несоблюдения самоизоляционных мер, исследовательской задачей явился анализ изменений, произошедших в образе жизни респондентов. Ниже представлены результаты фрагментов этого анализа. Как любое другое, изучаемое событие наделено пространственно-временными характеристиками. По топическим и временным параметрам нахождение в ситуации пандемии различалось у респондентов нашей выборки.

У 43 % ответивших не было выбора, где и с кем оставаться во время введенных самоизоляционных мер. 12 % респондентов проживают во время введенного режима самоизоляции в одиночестве. По сравнению с обычным временем, во время пандемии 51,1 % респондентов стали проводить больше времени с близкими, 21 % отметили, что стали проводить с близкими меньше времени, а у 28 % данный показатель не изменился. Сложности в нахождении дома отметили 61 % опрошенных. 79,1 % отметили, что их отношения с близкими не изменились. У 11,3 % отношения с близкими ухудшились, а у 9,6 % отношения с близкими стали лучше. Часть респондентов отметили изменения в потребности в информации – 22 % старались ограничить объем поступающей информации, 30 % – напротив, стали читать и смотреть больше новостей (у оставшихся 48 % потребность в информации осталась на прежнем уровне).

Респондентам также было предложено заполнить дифференциальный опросник переживания одиночества К. Н. Осина и Д. А. Леонтьева. Ниже представлены результаты фрагментов этого анализа, проведенного как для всей выборки, так и для трех возрастных групп: до 23 лет, с 24-х до 35-и и старше 35 лет. Высокий уровень переживания одиночества был выявлен лишь у 6,5 %; у 39,2 % был выявлен средний уровень переживания одиночества, а у 54,3 % низкий. При этом, уровень одиночества статистически достоверно отличается в разных возрастных группах: младше 23 лет ($n=183$), 24–35 лет ($n=157$), старше 35 лет ($n=109$); (хи квадрат = 27,01; $p=0.00$). Так, в группе до 23 лет высокий уровень выявлен у 12,6 % (тогда как в группах 24–35 и 35+ высокий уровень выявлен у 1,9 % и 2,8 % соответственно). Средний уровень одиночества выявлен у 43,7 % людей младше 23; 38,9 % у людей 24–35 и 32,1 % у людей старше 35. Вероятно, более высокий уровень одиночества среди молодежи в период самоизоляции связан с потребностью в социальном взаимодействии в данном возрасте.

71 % опрошенных отметили, что в их образе жизни произошли изменения. Анализ ответов на открытый вопрос «Как изменился ваш образ жизни» позволил по-

лучить широкий спектр изменений, которые заметили респонденты – на данный вопрос ответили 303 человека (66 %). Из них 135 человек (44,5 %) в возрасте до 23 лет; 105 человек (35 %) в возрасте 24-35 лет и 62 человека (20,5 %) старше 35 лет.

25,7 % отметили уменьшение привычной физической активности, а 8,6 % наоборот отметили, что стали заниматься спортом; 16,2 % отметили изменения в досуге; 15,8 % отметили, что их режим дня изменился (при этом 45,8 % из них написали о нарушении сна и бодрствования); 13,8 % сообщили о том, что количество контактов с людьми и живого общения снизились; 12,2 % указали, что стали практически все время находиться дома; 10,5 % написали, что у них появилось больше свободного времени для себя; 8,3 % отметили, что стали работать и учиться намного больше, чем ранее; 7,4 % отметили изменения в характере своей работы; у 7,3 % имелись жалобы на психическое состояние – они отметили у себя депрессивные состояния, апатию, панику, напряжение, повышенную усталость и бессонницу; 6,9 % отметили, что стали менее продуктивными в период самоизоляции, в то же время 1,3 % указали, что им стало легче учиться или работать; 3,3 % отметили изменения в привычном питании; а 2,6 % написали, что «стали больше готовить»; 3,3 % отметили появившиеся материальные трудности; 3,9 % написали, что «стали спать больше». Также респонденты отмечали сложности во взаимодействии с детьми (3,4 %); появление времени для общения с близкими (1,9 %); использование услуг по доставке (1,4 %); проведение большего времени за играми в телефоне или компьютере (1,4 %); более частый просмотр новостей (1 %), появление/усиление вредных привычек (0,6 %).

Оказалось, что, несмотря на изменения, произошедшие в жизни респондентов (о чем свидетельствуют ответы на закрытые вопросы), при перечислении изменений респонденты выделяют лишь часть из них. Так, на вопрос об изменении материального положения 39 % респондентов отметили его ухудшение, но при ответе на вопрос об изменении образа жизни лишь 3,3 % написали об ухудшении материального положения. Данное расхождение мы объясняем тем, что при просьбе назвать изменения собственной жизни человек в первую очередь перечисляет то, что наиболее ценно для него.

Обращает на себя внимание, что перечисляемые факторы встречаются среди людей разных возрастов с разной частотой. Мы провели ранжирование перечисляемых респондентами факторов в разных возрастных группах, и оказалось, что наиболее существенными изменениями для молодых людей до 23 лет оказались уменьшение физической активности (23,7 %), изменение режима дня (21,5 % из которых почти половина написали о его ухудшении), частое нахождение дома (15,6 %), уменьшение количества живого общения (13,3 %), снижение продуктивности (12,6 %), сложности с досугом (9,6 %). 11,9 % людей данной группы отметили, что целенаправленно добавили физическую активность во время самоизоляционных мер; такое же количество людей сообщили о том, что работать стало легче.

Для людей 24–35 лет наиболее важным, по-видимому, в изменении образа жизни, оказалось уменьшение физической активности (23,6 %), сложности с досугом (23,6 %), изменение режима дня (15,1 %, из которых половина отметили его ухудшение), уменьшение количества живого общения (14,2 %), появление большего количества свободного времени (14,2 %), снижение продуктивности

(10,4 %), постоянное нахождение дома (10,4 %). 6,6 % данной группы отметили, что целенаправленно добавили физическую нагрузку.

Для людей старше 35 лет наиболее существенным в произошедших изменениях оказались уменьшение физической активности (33,9 %), сложности с досугом (17,7 %), уменьшение количества живого общения (14,5 %), появление большего количества свободного времени (11,3 %), увеличенную нагрузку в работе (8,1 %) и постоянное нахождение дома. 9,7 % данной группы выказали жалобы на ухудшение психического состояния; целенаправленно добавили физическую нагрузку лишь 4,8 %.

Включение в опрос закрытых и открытых вопросов позволило получить более объемную картину изменений в жизни респондентов. В ответах на открытые вопросы проявились отрефлексированные изменения, происходящие в жизни участников опроса, тогда как закрытые вопросы, в меньшей степени зависящие от уровня рефлексивности, позволили дополнить полученную в открытых вопросах информацию. Можно говорить о том, что из многих изменений, которые произошли в привычном образе человека в данный период, наиболее существенными для большинства являются снижение физической нагрузки, изменения досуга, изменение режима дня, уменьшение живого общения, а также появление свободного времени для себя.

Таким образом, режим самоизоляции для многих оказался ситуацией, в которой предъявляются большие требования к адапционным возможностям человека в различных сферах его жизни. Произошедшие в образе жизни изменения, по-видимому, могут по-разному переживаться человеком в зависимости от значимости тех или иных привычек и стереотипов взаимодействия с окружающим миром.

УДК 159.9

Эмпирическое исследование механизмов психологической защиты и типов темперамента курсантов военного вуза

С. А. Федотова, И. А. Поткин

e-mail: Sv.fedotova@rambler.ru

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль

Аннотация. Статья посвящена эмпирическому исследованию механизмов психологической защиты и типов темперамента, а также сравнению типов психологических защитных механизмов курсантов первого и четвертого курсов военного вуза.

Ключевые слова: темперамент, механизмы психологической защиты, курсанты военного вуза.

Современной науке известны сотни исследований, направленных на изучение психологических механизмов защиты и типов темперамента личности, а также факторов, влияющих на формирование той или иной психологической

защиты. Целью исследования явилось изучение типов темперамента и механизмов психологической защиты курсантов военного вуза младших и старших курсов, сравнение и между собой.

Для реализации цели были использованы Опросник Айзенка и методика Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля» (русскоязычный вариант методики LSI). Данные методики позволяют определить темперамент и выявить ведущие механизмы психологической защиты и оценить их степень напряженности для каждого испытуемого (Караяни, 2016).

Выборка составила 57 человек, курсантов первого (29) и четвертого (28) курсов военного вуза. В результате анализа полученных данных установлено, что наиболее высокая напряженность защитных механизмов выявлена у курсантов первого курса, это следующие защитные механизмы: рационализация, отрицание и компенсация. У 51 % курсантов первого курса обнаружена тенденция к частому использованию механизма рационализации. Вторым по частоте использования является отрицание: 42 % курсантов первого курса имеют высокую напряженность по шкале данного механизма. Третье место занимает компенсация: 32 % курсантов первого курса используют этот механизм.

Рассматривая отдельные механизмы защиты в группах сравнения, можем наблюдать следующее. Выше нормы показатель рационализации у половины курсантов первого курса (51 %), что, возможно, связано с переживаемым стрессом в связи с новыми условиями жизни курсантов и необходимостью подавлять свои чувства волевой регуляцией. На четвертом курсе количество курсантов, использующих рационализацию, уменьшается до 36 %. Высокие показатели отрицания (42 %) имеют курсанты первого курса, что может свидетельствовать о личностной незрелости, недостаточной сформированности моральных принципов и чувства ответственности. На четвертом курсе высокие показатели отрицания имеют только 21 % испытуемых, что говорит о росте самосознания курсантов. Количество курсантов, использующих компенсацию, на первом и четвертом курсе остается неизменным.

В целом более высокая напряженность механизмов защиты на первом курсе выше, что говорит о переживаемом первокурсниками стрессе. В процессе обучения курсанты становятся психологически более устойчивыми и уверенными в себе (Строков, 2011). Отрицание, как примитивный механизмы защиты, становится не актуальным, растет уровень осознанности. Снижается уровень гиперкомпенсации, что свидетельствует об уменьшении необходимости преодолеть себя для выполнения воинских обязанностей, и это становится устойчивым навыком.

Были исследованы типы темперамента курсантов четвертого курса. При исследовании темперамента выявилось следующее: у 50 % курсантов проявились черты сангвиника, у 32 % – холерика и у 18 % – флегматика. Также проведен совместный анализ показателей психологической защиты и темперамента. Получили следующие результаты: 29 % человек с темпераментом сангвиник пользуются проекцией, 21 % - вытеснением, рационализацией и компенсацией, 8 % – отрицанием. Холерики используют в 33 % случаев рационализацию, 23 % – компенсацию и 11 % - вытеснение. У курсантов с темпераментом флегматика 60 % используется психологическая защита отрицание, 20 % – проекция и компенсация.

Анализируя результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Исследование механизмов психологической защиты позволяет сделать приблизительную оценку психологических особенностей испытуемых. Существуют различия в структуре механизмов психологической защиты курсантов первого и четвертого курсов, что свидетельствует о росте самосознания курсантов в процессе обучения в военном вузе.

2. Основные типы темперамента курсантов – сангвиник и холерик. Выявлены некоторые закономерности формирования механизмов защиты в зависимости от типа темперамента.

3. Связь темперамента и психологической защиты остается малоизученной и требует дальнейших исследований. Перспективы дальнейшего изучения психологических особенностей военнослужащих в данном подходе могут быть в использовании других опросных методик, уточняющих сделанные выводы.

Список литературы

1. Психология и педагогика. Военная психология / под ред. А.Г. Маклакова. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 464 с.

2. Строков Р. Р. Психологическое исследование влияния свойств темперамента на стиль руководства офицеров курсантских подразделений военных образовательных учреждений высшего профессионального образования // Вестник МГОУ: Серия «Психологические науки». № 2. 2011. С. 59–66.

3. Военная психология в 2 ч. Часть 1. Учебник и практикум для вузов / под ред. А.Г. Караяни. Москва: Юрайт, 2016.

УДК 159.9

Память как уходящая вереница незабываемых событий

С. А. Чернышев

e-mail: psycholdv@mail.ru

ДВНЦ «Психология», Хабаровск

Аннотация. Автор, находясь в самоизоляции, исследует причины и следствия пандемии, и для мобилизации сознания обращается к глубинам памяти, вытаскивая вереницу незабываемых событий, связанных с годами учёбы в Ярославском университете и с последующими наставническими и дружескими отношениями с преподавателями и выпускниками Университета.

Ключевые слова: Психология, Ярославский университет, воспоминания, выдающиеся учёные, самоизоляция, психологический журнал.

Луч восходящего солнца окрашивает в золотистые тона стены моей комнаты. Я сижу на самоизоляции и пишу очередную статью по психологической реабилитации при коронавирусной инфекции для научного сборника и издаваемого журнала. Страхи словно разливаются в пространстве, и в них вязнут ускользающие мысли. Я обращаюсь к старому проверенному приёму – вспоминать

© Чернышев С. А., 2020

о хорошем. Так, словно из старых студенческих альбомов на «мониторе» сознания всплывают кадры. Это моя Alma mater – Ярославский Государственный Университет им. Демидова.

Время учебы в ЯрГУ для меня всегда связывалось со словом «счастье», ведь занятия со студентами вели выдающиеся педагоги, прославившие мировую психологическую науку и практику: Виктор Васильевич Новиков, Владимир Дмитриевич Шадриков, Михаил Семенович Роговин, Юрий Константинович Корнилов, Николай Павлович Ерастов, Михаил Михайлович Князев, Светлана Ивановна Ерина.

Особенное влияние на мое профессиональное становление оказало общение с мэтрами психологии – В. В. Новиковым, В. Д. Шадриковым, Роговиным. Эти кудесники человеческих душ могли завладеть вниманием каждого студента, и творили, на факультете «Психология», нечто невероятное. Молодой человек после их лекций долгое время не мог прийти в себя. Меня увлекали и глубинные тайны личности, и системные ингрупповые взаимодействия, и динамичные просторы межгрупповых коммуникаций.

Потом появились новые друзья, учителя, коллеги В. А. Мазилев, Л. Ю. Субботина, Т. И. Микулич, Н. П. Фетискин, А. В. Карпов, А. А. Смирнов, В. В. Козлов, Т. М. Панкратова, М. Д. Раскумандрин, Г. Н. Литовченко (ныне Г. Гуничева), И. Н. Шемет, И. В. Служеникин, Г. П. Рубченко, Н. И. Прошина, А. П. Корвин, Н. А. Гнедин, В. Г. Морозин. С ними я как бы «вошел» в удивительную и прекрасную, достоверную и нежную, таинственную и грустную, всемогущую и атакующую психологию и остался верен ей до сих пор.

После окончания Ярославского государственного университета я сразу попал в Институт Экономических Исследований ДВО РАН. Неизменным руководителем сектора «Воспроизводства трудовых ресурсов» был легендарный и известный всему миру Михаил Иванович Леденев – самый крупный обществовед Дальнего Востока. С его подачи я стал метасистемно рассматривать проблемы психологической включенности человека в профессиональную деятельность и общение, имея в виду изучение не только системы интегративной индивидуальности субъекта деятельности, но и этнопсихологических, а также эконпсихологических особенностей внутригруппового и межгруппового общения. Потому-то уже моя кандидатская диссертация «Проблемы потребностей работников в малых группах с отклоняющимся поведением», защищенная в 1991 году, обратила на себя внимание представителей научного психологического сообщества. Накопленный за, без малого, десятилетие творческого труда, опыт обобщается в докторской диссертации «Социально-психологическая деформация диффузных групп и их реабилитация в кризисном обществе», защищенной на факультете психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова в 1999 году.

Особое неизгладимое влияние оказал на меня Виктор Васильевич Новиков – президент Международной Академии Психологических Наук. Этот мастер психологических дел выискивал, творил, растил, лелеял психологические кадры. Он умел, с первых минут беседы расположить, открыть глубины человеческой натуры, а дальше настроить на творческую и сокровенную работу. Так мог сделать только В. В. Новиков. Он в своей работе «Социальная психология и экономика» Ярославль 2001–2005 г. писал: Мы полагаем, что найти и методически обосновать

вать сущность формы и способы применения психологических методов (даже в профессиональном отборе) сегодня недостаточно. Эти методы нужно довести до такой формы, которая стала бы «работать» в реальной жизни, а значит перестала бы быть «психологической» и превратилась бы в реальные общественные, межличностные, правовые и другие отношения. Исходя из сказанного, необходимо проанализировать и интегрировать опыт развития психологической науки в области решения практических – экономических, управленческих и др. – проблем прошлых лет, с одной стороны, выявить при всей ложности и кризисности современного состояния общества, его «запроса» или не сформулированную в научных понятиях потребность в разработке именно психологических проблем управления, с другой, и те возможности психологической науки, которыми она, уже на современном этапе, располагает и для теоретической, и для практической постановки проблемы психологического управления и ее решения.

Эта задача носит при всей ее сложности и фундаментальный, конкретный прикладной характер. Но ее решение невозможно только путем применения уже сложившихся психологических знаний и опыта к современным социальным способам управления. Необходимо одновременное исследование этих новых процессов и способов в том виде, как они нарождаются и складываются стихийно, чтобы оптимизировать их на научной основе.»

Вереница лиц и событий словно вспыхивает из памяти. Здравствуй, Владимир Дмитриевич Шадриков! У меня до сих пор лежит на рабочем столе Ваша книга: Психологический анализ деятельности как системы 1980 г. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. 1982 г. Каждую лекцию в дальневосточном регионе, а сейчас и за границей, я начинаю со слов нашего мэтра психологии, Учителя. А Вы знакомы с трудами великого психолога Владимира Дмитриевича Шадрикова? Ваше знаменитое: «Хотел, Умел, Мог, Были условия» – из универсальной теории мотиваций. Вы бы видели глаза и замороженные позы слушателей... Дальше начинается царство и проникновенность психологии...

Здравствуй, Михаил Семенович Роговин! Мне повезло, я слушал Ваши лекции по патопсихологии и... созрел как профессионал. Это что-то незабываемое и глубоко вошедшее в сознание глубокая гордость за психологию, за Родину, за отечественного психолога, мирового уровня. Ведь все на факультете знали – Михаил Семенович – фронтовик. Вы настолько были преданы психологии, что не только передавали свое знание к этому предмету, а очень удачно вставляли примеры из своей боевой жизни и жизни своих однополчан-фронтовиков, мастерски увязывая их с психологией и Вы стали живой легендой г. Ярославля. Ваша монография «Научные критерии психической патологии» Ярославль 1981 г. является незаменимым научным шедевром и служат руководством к действию по сей день.

Здравствуй, Николай Павлович Ерастов! Вы – непревзойденный мастер психологии общения. У Вас и только у Вас, можно было научиться всегда выходить из патовых ситуации, из проблемных ситуации, да и что уж там говорить из ловушечных ситуации тоже...

Здравствуй, Юрий Константинович Корнилов! Все, кто прошел школу психологии этого славного психолога, считался специалистом своего дела.

Я приобрел в стенах Университета его знаменитую книжку «Психологические проблемы понимания», и тогда понял, что психологом только становлюсь...

Лица мелькают, как в калейдоскопе. Много вот таких неординарных преподавателей творили на факультете «Психология». Русский им Поклон и незабываемая Память. Я бы добавил и Гордость, за таких ученых современности.

Идет время, и я захватил тот особый дух, нашел во время учебы в Университете, таких верных друзей, прославленных и ставших незаурядными учеными-практиками, которыми гордится вся страна Россия, ближнее зарубежья и зарубежные коллеги.

Здравствуй, Владимир Александрович Мазилев! Вы – знаток методологической психологии, который покоряет людей сразу и бесповоротно. Его знаменитая книга «Стены и люди», словно «взрывает мозг» и побуждает к дискуссии, но, удивительное дело, в бесконечных прениях приходишь к выводам автора и... соглашаешься с ним! Его книги, статьи, а их у него не счесть, безупречны, как безупречен и сам этот человек.

Здравствуй, Лариса Юрьевна Субботина – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда! Ваши лекции о возрастной психологии я слушал открыв рот и затаив дыхание. Вы так мастерски владели аудиторией, что мы – студенты, не замечали, как проходили, даже летели часы. Не было ни одного попустившего знаменитые лекций. Лично я выходил из аудитории и долгое время не мог прийти в себя. Раздвоенное сознание, нет расстроенное сознание охватывало нас после проникновенных лекции...

Здравствуй, Татьяна Ивановна Микулич – учитель французского языка! Вы очень много работали с профессором М. С. Роговиным – переводили самую актуальную и классическую научную литературу по психологии, а на следующий день мы вторично проходили азы французского. Где, она доставала богатейший, достоверный и уникальный материал, одному Богу известно?! Мы же получали не только в оригинале С. Московичи и ряд других иностранных авторов, но и учились многим другим аспектам психологий: психологи труда, добросовестности, и порядочности перевода.

Здравствуй, Николай Петрович Фетискин – вот уж не думал не гадал, что буду писать об ушедшем от нас (не вовремя) таком жизнерадостном, невозмутимом и просто настоящем товарище, коллеге. Я пригласил его участвовать в г. Хабаровске, на международный Азиатско-Тихоокеанский Конгресс психологов, и он прилетел к нам на Дальний Восток и выступил с незабываемым, я бы сказал дерзким докладом. Мне потом долго напоминал о том яростном докладе наш губернатор, и скромно добавил, что психологию нужно развивать и внедрять в массы. Работы у дальневосточных психологов прибавилось, как молодежь говорит – немерено... Н. П. Фетискин был незаменимым оратором психологий и непревзойденным ведущим всех психологических мероприятий. Его все любили, ценили и уважали. Он не только мастерски писал о проблемах психологии, но и всегда, подчеркиваю, всегда, отстаивал интересы нашей науки.

Здравствуй, Анатолий Викторович Карпов! Вы – человек, который сделал своим трудом и делает по сей день, для науки психологии невозможное и никогда не забываемое. Декан факультета «Психология». Он не только вер-

шит психологию, он готовит кадры... Я бывал на защитах диссертаций, разных людей, и воочию видал КАК он воспитывает, находится на линии поиска и как может подать факт «изюминки» научной или дипломной работы. А сына какого воспитал?! Александр Анатольевич, автор книги «Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности» и вообще автор более 145 научных трудов: монографий, научных статей, докладов. А какой он создал на факультете «Психология» музей – это надо видеть... Низкий тебе поклон коллеги и восхищение. Я, последнее время, изучаю проблему духовно-нравственного, военно-патриотического состояния нашего дальневосточного общества. Много повидал и знаю, что говорю... Ваши последние научные труды «Психология сознания». Москва 2011 г. просто покорают... У Вас выпущено уже много книг и статей. Вас цитируют крупнейшие издательства, издания, авторы и... студенты. Не буду давать оценку своему коллеге за научную деятельность. Это сделает научная общественность, скажу одно: гордость охватывает за пронизательность, талант и творческую одержимость этой Личности.

Я за границу беру трех авторов: В. В. Новикова, В. Д. Шадрикова и А. В. Карпова. Мне приятно осознавать, что их знают, советуются, рассчитывают на их помощь и поддержку: Япония, Южная Корея, Китай, Манила. и т. д. Конечно, я на них ссылаюсь, рекламирую, но и горжусь...

Здравствуй, Александр Александрович Смирнов! С логиком от бога, я познакомился в 1978 г на занятиях по «Логике», когда не справился с заданием и должен быть наказан. А наказания у Вас были, мягко сказать, изощренными. Вы умели так построить процесс наказания, что никто не подозревал из окружающих, а пострадавший, – нес кару. На следующий день все восстанавливалось. Вы не ругали, разносы не делали, а улыбались, со свойственной только Вам улыбкой – и достигали своего. Дай, Бог, Вам здоровья!

Здравствуй, Владимир Васильевич Козлов! Мы вместе учились в одной группе, овладевали азами психологий и делали первые шаги в познании психологической науки... Сейчас Вы – президент Международной Академии Психологических наук, зав кафедрой социальной и политической психологии Ярославского государственного университета им. Демидова. Большой человек. Одних наград и званий у Вас столько, что перекроет всю мою статью (по количеству страниц) а по научным трудам с Вами не сравнится ни кто из именитых и маститых ученых университета. Разве только может опубликовать Википедия. Я здесь нисколько не иронизирую, а отдаю должное своему коллеге. Вы – основатель интегративной психологии, ведущий признанных духовных практик. Сподвижник и мастер невообразимых тренингах, где человек преобразается и делает новые шаги в дальнейшей творческой жизни. Вам благодарны слушатели ваших занятий – они проходят все мыслимые и немыслимые недомогания и более того, неведомыми путями человек исцеляется, во всяком случае положительно оздоравливается. Этим Вы заработали свой необычайно огромный авторитет и признание на мировом уровне. Да и не только этим...

Здравствуй, Татьяна Михайловна Панкратова! Без этой обаятельной и жизнерадостной женщины, кандидата психологических наук, не обходится ни одно психологическое мероприятие или как говорят в молодежной среде «тусовки»

на факультете. Вы с присущим психологическим вниманием отождествляете и вдохновляете все психологическое пространство и те процессы, которые протекают рядом, и только Вы, их можете ощутить. Я всегда по-доброму завидовал вашим психологическим качествам: рассудительность, внимательность, обстоятельно все продумывать и наставлять на истинный психологический путь совершенства. Это не просто слова. Это те, психологические черты, которые не каждому даются, а сродни природному дару. Можно даже сказать – вдохновение.

Ой! Что-то обрывается вереница событий из памяти. Прошу извинить меня, за то, что я не воссоздал на внутреннем «мониторе» лиц других маститых и очень уважаемых людей, преподавателей, ученых и профессуру Ярославского университета факультета психологии – Л. П. Урванцева, А. А. Рукавишникова, А. В. Панкратова, В. Е. Орла и многих, многих других товарищей и коллег – безвременно и трагично ушедших в мир иной. Светлая им память.

А я... снова пробуждаюсь в утреннем свете, и чувствую исцеляющие силы, идущие из прошлого. Я знаю – как одолеть вирус, страх и его последствия! Я еще много чего знаю со своими коллегами-психологами и, главное умею. Мне очень приятно осознавать, что уже 5 год подряд выходит наш журнал: «Психология в странах АТР» (Азиатско-Тихоокеанский регион) Человеческий фактор развития. Где свои научные статьи могут опубликовать студенты, аспиранты, соискатели преподаватели, профессора и просто врачеватели человеческих душ. Условие одно – чтоб был психологический и социальный результат, эффект и человек исцелялся...

Спасибо, учителя, наставники, истинные друзья! Жизнь продолжается!

Научное издание

**Ярославская психологическая школа:
актуальные проблемы практической психологии**

Материалы Всероссийского научно-практического форума

10 октября 2020 г.

Ответственный редактор А. В. Карпов

Редакторы: А. А. Карпов, М. М. Кашапов, Н. В. Клюева, В. В. Козлов,
Е. В. Конева, С. Ю. Коровкин

Оригинал-макет подготовлен издательским бюро «Филигрань»

Подписано в печать 10.10.20.

Формат 60х90 1/16. Усл. печ. л. 40,25.

Тираж 100 экз. Заказ № 20181.

Отпечатано в типографии ООО «Филигрань»

150049, г. Ярославль, ул. Свободы, д. 91.

pechataet@bk.ru