Министерство образования и науки Российской Федерации
Псковский государственный университет
Факультет естественных наук, медицинского
и психологического образования
Псковское региональное отделение Российского психологического общества

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Материалы международной научно-практической конференции

11–13 апреля 2019 года

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом
Псковского государственного университета

Псков
Псковский государственный университет
2019

УДК 316. 61
ББК 88.4
А437

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом Псковского государственного университета

А437 Актуальные проблемы развития личности в современном обществе / Под ред. Д. Я. Грибановой. — Псков : Псковский государственный университет, 2019. — 388 с.
ISBN 978-5-91116-842-1

В сборнике научных статей собраны материалы международной научно-практической конференции (XVIII Мухинские чтения), которая прошла в Пскове 11–13 апреля 2019 г. и была посвящена обсуждению актуальных проблем развития личности в современном обществе.

В сборнике представлены статьи, посвящённые различным сторонам и условиям развития личности: семье, образованию, профессиональной деятельности как социальным институтам, оказывающие огромное влияние на развитие личности на разных этапах ее жизни. Отдельная глава посвящена проблеме психологической безопасности в соответствии с программой повышения квалификации, которая проводилась в рамках конференции.

Данное издание будет полезно педагогам, психологам, социальным педагогам, студентам и аспирантам, а также широкому кругу специалистов, сталкивающихся в силу своей профессиональной деятельности с вопросами развития и самореализации лиц с различным социальным статусом и на разных возрастных этапах жизненного пути.

УДК 316. 61
ББК 88. 4

ISBN 978-5-91116-842-1

© Коллектив авторов, 2019
© Псковский государственный университет, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Алексеева А. А.
Мониторинг формирования профессиональной компетентности
будущих учителей математики 9

Болотова Е. А., Балюкова И. Б.
Особенности формирования экологического сознания
у школьников младшего подросткового возраста 13

Борисов Б. Ю.
Формирование личности в дореволюционных учебных заведениях
Псковской губернии в пореформенный период: социальный аспект 19

Васильева В. А.
Уверенность в будущем обучающихся социальных приютов 23

Габова М. П., Мурашев А. В., Софьина В. Н.
Проектная деятельность студентов как фактор развития
полипрофессиональной компетентности 28

Калинина С. Б., Петра Е.
Роль проектного обучения в профилактике
компьютерной зависимости подростков 32

Лебедев С. А.
Некоторые проблемы исправления и перевоспитания
осужденных в уголовно-исполнительной системе 37

Марков А. М.
Непрерывное образование как фактор развития личности 41

Митицина Е. А., Клочко А. Н.
Межличностные отношения младших школьников
с общим недоразвитием речи, обучающихся
в условиях общеобразовательной школы 46

Петраш Е. А.
Роль проективной деятельности школьников
в персонифицированной воспитании 51

Прокофьева А. М.
Волонтерское движение как одна из форм профилактики
девиантного поведения подростков (на примере учреждения
образования «Поставский государственный колледж») 56

Шлат Н. Ю.
Условия формирования речевой деятельности
детей раннего возраста: из опыта работы 60

Юнель С. А.
Особенности эмоционально-ценностной сферы
студентов вуза в учебной деятельности 64

ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Алексеева М. Г.
Формирование экспертного мышления
эксперта-криминалиста в образовательной среде 69

Гучкова Т. Н. Крючкова Е. С.
Удовлетворенность профессиональной деятельностью
педагогов сельской школы 72

Кузьменко Т. И.
Акмеологический потенциал личности работников малых предприятий ..77

Куликова О. С. Петрова С. М.
Изменение учебной и профессиональной мотивации студентов
политехнического колледжа в процессе профессиональной подготовки ...81

Куликова Т. Н.
Акмеологический подход к исследованию управленческих
компетенций резерва управленческих кадров 89

Кухтова Н. В.
Маркеры просоциального поведения
специалистов помогающих профессий 92

Марков А. М.
Развитие личности в профессиональной деятельности
инженера: взгляд на проблему через призму времени 97

Матросова О. А.
Социально-психологические факторы мотивации
выбора профессии у старшеклассников 103

Николаев А. Н.
Иерархия компонентов педагогического мастерства
как фактор успешности деятельности тренер 107

Полежаева О. Д.
Корпоративная культура как «Акме» — психологический фактор
личностно-профессионального развития 115

Расторгуева П. А., Софьина В. Н.
Возможности интеллект-карты как акмеологической технологии
личностно-профессионального развития 120

Семенов В. Ю., Герлис Я. П.
Влияние современных условий профессиональной деятельности
на развитие личности в период взрослости 124

Сорокина М. Ю.
Психологическая готовность к работе с клиентами
и возможности ее формирования в вузе 128

Софьина В. Н., Валова О. С., Габова М. П., Катушонок И. Ю.
Акмеологический мониторинг мотивации учебной
и профессиональной деятельности 134

Софьина В. Н., Дёмушкина А. Д., Галченко А. С., Катушонок И. Ю.
Акмеологический мониторинг развития
управленческой компетентности студентов и руководителей 142

Софьина В. Н., Катушонок И. Ю.
Акмеологический подход к исследованию
профессионально-личностного развития студентов
и специалистов в области управления персоналом 145

Хитринцев В. Б.
Развитие цифровой экономики
в аспектах социально-трудовых отношений 151

Шмуракова М. Е., Скотникова В. Ю.
Рефлексивность как профессионально важное качество личности
специалиста педагогического профиля 156

Шмуракова М. Е., Рабецкая Б. Л.
Ценности и ценностные ориентации
студентов дневной и заочной форм обучения 160

ГЛАВА 3. СЕМЬЯ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Васильева А. А.
Организация помощи волонтеров семьям, воспитывающим детей
с тяжелыми множественными нарушениями развития
(из опыта работы ГБОУ «Центр лечебной педагогики
и дифференцированного обучения» Псковской области) 166

Владимирова А. А.
Формирование навыков самообслуживания
у детей-сирот как психолого-педагогическая проблема 171

Вышко Л. А.
Особенности психологического развития детей,
воспитывающихся вне семьи, без попечения родителей 174

Грибанова Д. Я.
Грудное вскармливание: психологический аспект 176

Грибанова Д. Я.
Зарубежный опыт повышения родительской компетентности 181

Грибанова Д. Я.
Сравнение родительской компетентности
матерей детей раннего возраста 185

Иванова С. П.
Психологические особенности родительского взаимодействия
с детьми разного пола в семьях псковских первоклассников 189

Курилина Е. А.
Основные положения теории привязанности
и их демонстрация посредством исследования 195

Рузова Л. А., Калинина Д. С.
Семья, имеющая в своем составе лиц психическими заболеваниями,
как клиент социальной работы: инновационные аспекты 199

Стенина Е. А.
Проблема развития психологической готовности
современных девушек к материнству 207

ГЛАВА 4. ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Балюкова И. Б.
Психофизиологические детерминанты
адаптационных процессов у студентов 210

Баткаев В. В.
Прокрастинация — «недуг» XXI века 214

Буренина С. Ю., Бобырь А. В.
Социальная работа с детьми, находящимися в трудной
жизненной ситуации, по коррекции самооценки 217

Ильина А. А.
Влияние волонтерской деятельности на развитие личности 221

Кияшко Д. Ю., Кравцова Е. Н.
Исследование стиля принятия решений у девушек (на примере
студентов факультета социальной педагогики и психологии) 226

Кочеткова М. Т.
Гендерный аспект развития личности 232

Куксёнок В. А.
Использование компьютерных технологий в коррекционной работе,
направленной на формирование коммуникативных навыков
дошкольников с расстройствами аутистического спектра 236

Ларина Л. Ю.
Структура речевой компетенции дошкольников
с задержкой психического развития 240

Макаркина О. Е.
Психологические исследования личности осужденных,
являющихся нарушителями условий отбывания наказания 244

Макеева Е. Ю.
Опыт использования «терапии осознаванием»
как метода телесно-ориентированного подхода
в психологическом консультировании 252

Максименкова Л. И.
Психологические аспекты ресоциализации
подростков с девиантным поведением 259

Максименкова Л. И., Гончаренко А. В., Ефанова Т. И.
Психологические особенности суицидального поведения
в подростковом возрасте 263

Манойлова М. А.
Личность в христианской психологии и православном богословии 273

Манойлова М. А.
Самопрезентация личности: красота внешняя и внутренняя 282

Мартынюк В. А.
Индивидуально-типологические особенности
обучающейся молодежи с разным уровнем виктимности 291

Милашевич Е. П., Брещенко Д. В.
Гендерные аспекты отношений к одиночеству в зрелом возрасте 295

Минина И. Н.
О духовно-нравственном развитии личности
в период отбывания наказания за преступление 300

Могильникова Т. С.
Планирование жизни как один из критериев
жизнетворчества личности 306

Светлова Н. Е.
Социально-коммуникативная компетентность
как базовая компетентность в формировании
социально-психологического климата учебной группы 308

Скрипачёва Е. И.
Компоненты просоциального поведения
у детей дошкольного возраста 314

Юсупова З. А.
Современные направления изучения социально-психологических аспектов адаптации иностранных студентов в Российской Федерации ...318

ГЛАВА 5. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Акимова О. В.
Социально-психологическое сопровождение военнослужащих как один из факторов повышения психологической безопасности 324

Баева И. А., Кондакова И. В.
К вопросу о психологической безопасности подростков в образовательной среде 328

Волкова Е. Н., Волкова И. В.
Сравнительный анализ распространенности насилия с помощью опросника ICAST-R 335

Волкова Е. Н., Волкова И. В., Голубовская А. В.
Проблемы кибербуллинга в современных психологических исследованиях 339

Ганкович А. А., Капешко Е. Н.
Формирование стрессоустойчивости как фактора культуры безопасности труда у лиц экстремальных профессий 342

Ковалевская Е. В., Лебедев С. А., Светлова Н. Е., Васильева В. А.
Психологическая безопасность студентов в образовательной среде вуза (на примере Псковского государственного университета) 349

Конарева И. Н.
Имплицитные представления как маркер психологической безопасности личности в юношеском возрасте 358

Лупанов Д. Ю.
Руководитель Регионального центра Президентской библиотеки в Псковской области «Роль библиотек в обеспечении информационно-психологической безопасности подрастающего поколения» 361

Парфенова Н. Б.
Исследование психологической безопасности субъектов образовательного процесса 370

ГЛАВА 1.
ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

МОНИТОРИНГ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

А. А. Алексеева,
Псковский государственный университет

Аннотация. *В статье представлены результаты мониторинга профессиональной компетентности будущих учителей математики, включающего три этапа — констатирующе-поисковый, практико-ориентированный, преобразующе-направляющий. Выделены структурные компоненты профессиональной компетентности будущих учителей математики — когнитивный, индивидуально-личностный, деятельностный и мотивационно-ценностный.*

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, мониторинг.*

Формирование профессиональной компетентности будущих учителей идет на протяжении всего периода обучения в вузе, что означает необходимость выделения этапов в ее развитии и планомерной диагностики уровня ее сформированности. Необходимо постоянно отслеживать процесс подготовки будущих специалистов, используя при этом надежные инструменты и методы, при помощи которых можно объективно оценить результаты образовательного процесса.

Для реализации этой цели используется метод мониторинга как планомерное диагностическое отслеживание формирования уровня профессиональной компетентности будущих учителей. В настоящее время не сложилось единого подхода к определению понятия «мониторинг», тем не менее, при всем многообразии его трактовок (А. А. Орлов, С. Е. Шишов, В. А. Кальней, А. Н. Майоров, Н. С. Глуханюк и др.), авторы сходятся во мнении, что он обозначает отслеживание за каким-либо процессом или явлением с помощью непрерывного сбора данных, представляющих совокупность определенных показателей, позволяющих судить о его состоянии и дающих возможность прогнозирования ее развития.

На современном этапе развития психолого-педагогической науки можно отметить большое внимание исследователей к вопросам, относящимся к вопросам модернизации высшего образования с позиции компетентностного подхода (И. А. Зимняя, В. И. Байденко, В. А. Козырев, Н. В. Бордовская, С. И. Розум, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына, Л. М., Митина, А. К. Маркова, В. Н. Софьина, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер и др.).

Осмысление различных подходов к определению понятия профессиональной компетентности дает нам возможность представить его как *способность* и *готовность* выпускника применять полученные *знания* и *опыт* для решения профессиональных задач.

Выделение структурных компонентов профессиональной компетентности будущих учителей математики позволило нам построить программу мониторинга, направленного на изучение процесса ее формирования, которая предполагает следующую этапность: первый этап — констатирующе-поисковый, второй этап — практико-ориентированный, третий этап — преобразующе-направляющий.

В основу разработанной модели положены системный подход (Б. Ф. Ломов, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн и др.), личностный подход (Б. Ф. Ломов, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.), деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), компетентностный подход (В. А. Адольф, И. А. Зимняя, Ю. В. Варданян, Э. Ф. Зеер, В. И. Байденко, А. А. Вербицкий и др.), контекстный подход (А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова и др.), системогенетический подход (В. Д. Шадриков).

В соответствии с аспектами данных подходов и на основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования нами были выделены следующие компоненты профессиональной компетентности будущего учителя математики:

– *когнитивный (знаниевый) компонент* — включает уровень знаний, приобретенных в образовательном процессе, значимость учебных предметов, сформированность компетенций;

– *индивидуально-личностный компонент* — интеллектуальные способности, креативность, личностные свойства и индивидуально-типоло-гические особенности, обеспечивающие способность применять полученные знания и опыт в педагогической деятельности;

– *деятельностный компонент* — включение личного опыта будущих педагогов в структуру образовательной ситуации в период прохождения педагогической практики (стиль преподавания, взаимодействие с учащимися на уроке, коммуникативно-организаторские способности, мнение учащихся о качестве преподавания);

– *мотивационно-ценностный* — предполагает уровень сформированности профессиональной позиции студента, обеспечивающей готовность применять полученные знания и опыт в профессиональной деятельности (учебная мотивация, профессиональная направленность, самоотношение, самореализация в педагогической деятельности).

Сформированность структурных компонентов профессиональной компетентности выступает в форме *индивидуального типа профессиональной компетентности* будущего учителя — совокупности конкретных приемов и

средств, которые будущий педагог в зависимости от индивидуальных особенностей реализует на основе имеющихся у него знаний и опыта.

Констатирующе-поисковый этап мониторинга создает основу для функционирования последующих этапов программы. На данном этапе проводилось изучение особенностей организации учебного процесса в вузе (когнитивный компонент) и индивидуально-личностных особенностей студентов, при этом студенты принимали активное участие в обработке полученных данных и их интерпретации с целью обогащения представлений обследуемых о себе, осознания индивидуально-личностных особенностей и специфики их проявления в учебной деятельности.

Исследование когнитивного (знаниевого) компонента профессиональной компетентности показало, что, по мнению студентов, высокую значимость для их будущей профессиональной подготовки и для развития профессиональной мотивации имеют дисциплины профиля, дисциплины профессионального, математического и естественно-научного цикла. Оценка качества образовательного процесса в вузе показало, что студенты удовлетворены качеством образования и преподавательским составом вуза. Кроме того, студенты отметили важность применения полученных знаний в профессиональной деятельности. Результаты по самооценке студентами степени сформированности компетенций в основном согласуются с результатами по оценке деятельности вуза по формированию компетенций.

Эмпирическое изучение индивидуально-личностного компонента позволяет сделать вывод, он характеризуется совокупностью индивидуально-личностных особенностей, интеллектуальных и творческих способностей, которые в единстве характеризуют профессионально-личностное явление и выступают как результат профессиональной подготовки и как важнейшее условие ее эффективности. Наиболее важными внутренними условиями, которые обеспечат способность к эффективной педагогической деятельности, выступают общая активность, высокий уровень математического и понятийного мышления.

Практико-ориентированный этап подразумевает изучение особенностей формирования профессиональной компетентности в период прохождения педпрактики. Основное содержание работы на данном этапе заключалось в апробации полученных в процессе учебы знаний, определении положительных сторон и недостатков в профессиональной подготовке, осознании сложности и ответственности профессии педагога. Также на данном этапе изучалась готовность к выполнению профессиональной деятельности, что предполагало уровень сформированности профессиональной позиции студента. На данном этапе студенты осуществляли рефлексивный анализ профессионально-личностного развития в целях лучшего осознания собственных качеств личности, проявляющихся в педагогической деятельности.

Исследование деятелъностного компонента профессиональной компетентности показало, что наиболее эффективным в ходе взаимодействия с учащимися на уроке является эмоционально-методический стиль преподавания,

высокий уровень интеллектуально-коммуникативной компетентности, коммуникативных и организаторских способностей, что обеспечивает восприятие учащимися преподаваемого материала.

Исследование мотивационно-ценностного компонента показало, что его структура во многом зависит от преобладающей учебной мотивации. Студенты с доминирующей профессиональной мотивацией в большей степени ориентированы на детей и являются наиболее успешными во взаимодействии с ними; преобладание познавательного мотива характеризует направленность на преподавание предмета, передачу знаний; студенты с выраженным мотивом получение высшего образования ориентированы на общение с детьми, формально воспринимают педагогическую ситуацию.

Преобразующе-направляющий этап подразумевает соотнесение структурных компонентов, которые в совокупности определяют становление определенного типа профессиональной компетентности будущего учителя. На данном этапе студент либо определяет и принимает способы саморазвития и развития профессиональной компетентности, либо понимает, что избранный им вариант необходимо модифицировать. Классификация выпускников на основе сопоставления основных компонентов профессиональной компетентности позволяет говорить о существовании групп с ее различными вариантами. Наиболее успешными как в установлении контактов с учащимися на уроке и процессе передачи знаний являются студенты, которым соответствует тип интеллектуально-коммуникативной компетентности, которую определим как интегральную профессионально-личностную характеристику, предполагающую умения воспроизводить знания в систему доступных возрастным особенностям учащихся; способности организации учащихся к восприятию и пониманию математических понятий, способности к диалогизированной форме интеллектуального взаимодействия, которые формируются в процессе обучения в вузе и первоначальном опыте их применения в период прохождения педагогической практики и проявляются в профессиональной позиции будущего педагога.

С целью реализации психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих учителей математики на данном этапе разработана и апробирована программа тренинга, направленного на формирование уверенности и готовности студентов к предстоящей педагогической деятельности, включающей три компонента: ***когнитивный компонент*** — усвоение системы знаний о деятельности учителя математики, ее специфике, организации и особенностях. Данный компонент подразумевает включение в программу деловых игр, в которых сочетаются принцип моделирования будущей профессиональной деятельности и принцип проблемности; ***поведенческий компонент*** — овладение системой практических знаний и навыков эффективного взаимодействия с учащимися на уроках, ознакомление

с основными приемами его совершенствования; ***эмоционально-мотивационный компонент*** — формирование позитивного представления о себе как субъекте педагогической деятельности.

Проведенное исследование позволяет обозначить необходимые психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя математики: усвоение системы знаний о деятельности учителя математики, ее специфике, организации и особенностях; овладение системой практических знаний и навыков эффективного интеллектуально-коммуни-кативного взаимодействия с учащимися на уроках; формирование личностно-значимых представлений о себе как субъекте педагогической деятельности.

Литература

1. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2017. 336 с.

2. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2013. 464 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Е. А. Болотова, И. Б. Балюкова,
Псковский государственный университет

Аннотация. *Статья посвящена актуальности проблемы формирования у школьников младшего подросткового возраста экологического сознания и развития экологической культуры. Приводятся определения понятий «экологическая культура», «экологическое сознание», «экологическое поведение». Анализируются типы экологического сознания (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин). Сформулированы психологические принципы коррекции и формирования экологического сознания.*

Ключевые слова: *экологическое образование, окружающая среда, экологическое сознание, экологическое мышление, школьники младшего подросткового возраста, экологическое воспитание, экологическая культура, типы экологического сознания, принципы формирования экологического сознания.*

В наше время перед педагогической теорией и практикой стоит важнейшая задача сформировать у школьников правильное экологическое сознание, развить у них нравственное отношение к природе.

Будущим фундаментом становления личности должно быть объединение общества и природы. С детства каждый должен осознать, что только в

совместном сосуществовании с природой возможно дальнейшее улучшение нашего общества.

По мнению Дерябо С. Д и Ясвина В. А., для того чтобы правильно организовать экологическое образование школьников, является важным формировать у них экологическое сознание и экологическое мышление, следовательно экологическую культуру [3].

Экологическая культура — это способность людей пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности. Экологическая культура человека включает его экологическое сознание и экологическое поведение.

Под экологическим сознанием понимается совокупность экологических и природоохранных представлений, мировоззренческих позиций и отношения к природе, стратегий практической деятельности, направленной на природные объекты. По определению Дерябо С. Д. и Ясвина В. А. экологическое сознание — это необходимость понимания, что нужно охранять природу, что нужно правильно взаимодействовать с ней [3].

Экологическое сознание — это осмысление человеком своей важности на земле, это понимание того, что человек и природа должны существовать как единое целое, культура щадящего отношения к природе, формирование нравственно-ориентированного мышления.

Экологическое поведение — это совокупность конкретных действий и поступков людей, непосредственно или опосредованно связанных с воздействием на природное окружение, использованием природных ресурсов [3].

В. А. Ясвин и С. Д. Дерябо выделяют противоположные типы экологического сознания: антропоцентрическое и экоцентрическое. Антропоцентрический тип экологического сознания — это система представлений о мире, для которой характерны противопоставленность человека как высшей ценности и природы как его собственности, объектное восприятие природы, прагматический характер взаимодействия с ней. Экоцентрический тип экологического сознания — это система представлений о мире, для которой характерна ориентированность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы, субъектное восприятие природы, баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с ней [3].

Главная цель экологического образования — формирование экологического императива в сознании человека. В этом случае экологическое сознание индивида обретает природоцентрический (экоцентрический) тип, когда он не только «знает», но и «воспринимает», и «мыслит», и «ведет себя» экологично.

Встает проблема создания такой образовательной среды, которая способствовала бы формированию у детей экологического сознания экоцентрического типа, в основе которого лежит личностно-значимое отношение к природе и к человеку (к себе и к другим).

Перечислим основные психологические принципы коррекции и формирования экологического сознания:

– рефлексия, т. е. самосознание и расширение своих знаний о природных объектах, субъективного отношения и эмпатии, личностного смысла и способов взаимодействия;

– общение с миром природы — психологическая значимость и функция общения с природными объектами;

– идентификация, т. е. отождествление себя с кем-то или с чем-то другим («вжиться в образ» через движение, через визуализацию и проживание условий жизни);

– деятельность, т. е. практическое участие в экологических формах деятельности: от кружков юннатов и студенческой практики до экологических рейдов и участия в экологических движениях;

– моделирование экологических ситуаций, действий, деятельности в обучении: деловые, имитационные экологические игры;

– создание экологизирующей образовательной среды, т. е. способствующей формированию экологической личности в соответствии с возрастными особенностями развития экологического сознания [3].

Изучение экологической культуры личности способствует сбережению и развитию понятия «Общество — природа». Экологическая культура — это ничто другое, как метод единения общества и природы, это гармония жизни между обществом и природой [5].

Экологическая культура непосредственно взаимосвязана с человеком, это качественное описание его личности.

По мнению В. А. Ясвина и С. Д. Дерябо, экологическое образование должно быть направлено на процесс и средство становления экологической культуры личности, на то чтобы открыть личности возможности взаимодействия человека и природы. Ученые ставят в приоритет «становление нового культурного направления — культуры экологического планирования». Текущее экологическое образование должно не только уметь объяснять мир, но и научить правильно управлять им.

Основные задачи экологического образования для школьников младшего подросткового возраста: развивать хорошие моральные качества, которые будут побуждать детей соблюдать нормы и правила поведения в природе, в обществе, воспитать этические чувства, развивать положительные эмоции, формировать у детей умения учиться практически и творчески познавать окружающий нас мир [3].

В младшем подростковом возрасте закладывается нравственное мировоззрение по отношению к окружающей среде. Этот возраст считается самым наилучшим этапом для начала становления одного из главных качеств личности — экологической культуры.

В программу развития экологической культуры учеников входят:

– совместная работа родителей, педагогов и детей;

– деятельность, нацеленная на овладевание знаниями о взаимодействии природы и общества;

– сформировать экологические ценностные ориентации, нормы и правила поведения человека в природе;

– умения и навыки ее исследования и охраны [2].

На сегодняшний день многие родители, не имея определенного экологического образования и воспитания, не могут сформировать правильное экологическое сознание у своих детей. Сегодня школа помогает сформировать правильное экологическое сознание и развить экологическую культуру у детей. Основными задачами школы являются: формирование у школьников знаний об окружающем мире, умений научно-теоретического и практического исследований явлений природы, освоение взаимодействия природы и человека, осмысление значения собственной помощи окружающей среде. Работа по экологическому воспитанию выполнятся направленно, междисциплинарно с 1 по 11 классы в рамках изучения таких дисциплин как география, химия, биология, окружающий мир и др. [4].

Для максимальной эффективности и успеха экологического воспитания школьников младшего подросткового возраста очень важно, чтобы они знали о состоянии природной среды в регионе. Для этого им нужно применять исторические данные о природоохранной деятельности. Такую информацию можно найти в справочной литературе или применять сведения администрации региона, а можно факты добывать и самим.

Реализовать исследования и эксперименты можно через экологические кружки. В кружковых занятиях происходит формирование у школьников экологических знаний, воспитание бережного и внимательного отношения к природе, а также любви к ней.

Учащиеся, посещающие занятия экологического кружка, знакомятся с базовыми сведениями о природе своего края, знакомятся с проблемами загрязнения окружающей среды и рационального использования природы. Ученикам выдают задания, школьники обсуждают выполненные задания, пишут сочинения на такие темы как «Моя малая Родина!», «Мое любимое животное», «Беречь природу — долг каждого». В кружке проводятся лекции на экологические темы, проводятся праздники, дети рисуют тематические плакаты, оформляют живые уголки, стенгазеты. Таким образом, в процессе кружковых занятий развиваются творчество, наблюдательность, пробуждается интерес к освоению экологических вопросов и решению проблем, связанных с экологией окружающей среды.

Осуществление разнообразных проектов — экспериментов в природной местности дает возможность учащимся активно приобщаться к изучению природной среды.

В настоящее время с целью формирования экологического сознания подрастающего поколения создаются так называемые «движения зелёных». В эти патрули могут вступать все те, кто хочет помогать, узнавать, оберегать нашу природу. Организация экскурсий в национальные парки, заповедники способствует развитию экологической культуры подростков.

Все это формирует у детей правильное мировоззрение, знакомит нас с нормами и правилами поведения на природе, с особенностями окружающей нас среды, помогает изучить лесные и водные просторы своей малой родины. Педагоги младших классов организовывают воспитательную работу, благодаря которой их ученики ухаживают за деревьями, делаю скворечники для птиц, следят за чистотой, убирают мусор, ухаживают за родниками.

Таким образом, у учащихся формируется экологическое мышление, совесть, ответственность за поступки, праведность мыслей. С этой целью в школах проводятся праздники «Осенний бал», «Неделя урожая», «Мама, папа, я — здоровая семья», выставочные дни, где учащиеся могут продемонстрировать свои тематические картины, поделки, организуется просмотр презентаций, видеороликов, направленных на развитие экологической культуры подростков. Если ребенок активно участвует в различных мероприятиях данного направления, это указывает на то, что у него есть желание знакомиться с природой, анализировать экологические проблемы в своем регионе.

В теории и практике формирования экологического сознания особое значение приобретает поиск путей и механизмов развития субъективного отношения к природе, роль в этом процессе характера стимулов, получаемых человеком от природных объектов, имеющихся у него экологических установок, действия различных перцептивных феноменов (идентификации, эмпатии по отношению к природным объектам и т. д.). Исследуются возможность, условия и механизмы восприятия природных объектов в качестве субъектов, их влияния на личность в ситуациях реального и идеального взаимодействия, анализируются мотивация экологического поведения, факторы, определяющие выбор той или стратегии взаимодействия с природой, механизмы освоения личностью различных технологий взаимодействия с природой [1].

Согласно модели С. Д. Дерябо и В. Я. Ясвина, механизмом развития этического отношения личности к природе является преобразование восприятия элементов природы из объектного в субъектное путём наделения элементов мира «субъектностью». Чтобы быть отражённым как субъект, элемент природы должен, во-первых, вызывать у человека переживание собственной личностной динамики [3]. Личность, устанавливая сходство с характеристиками того или иного природного объекта, начинает сопоставлять его с собой и через это сопоставление переживать самого себя. При этом природный объект наделяется субъектностью, она ему приписывается «на основе идентификации в форме проекции, чему способствует эмпатия в форме сопереживания». Субъ-

ектность моделируется личностью, а сам процесс субъектификации — исключительно личностное психологическое конструирование. Если объект природы подвергнут субъектификации, то уже появляется возможность идеального психологического взаимодействия с ним и включения его в сферу действия этических норм. В результате такого творчества сам субъект претерпевает реальные изменения, в конечном счёте, на мировоззренческом уровне. Такие личностные изменения и являются педагогическим потенциалом влияния природы на человека. Можно сказать, что природа создаёт человека на нравственном уровне. Без принятия личностью субъектной сущности природы любая система экологического образования не даст полноценного педагогического эффекта.

Литература

1. Балюкова И. Б. Возможности эколого-психологического тренинга в развитии субъектного восприятия природы у студентов / Актуальные проблемы психологического здоровья / Под ред. Д. Я. Грибановой. Псков: Псковский государственный университет, 2016. С. 218–224.

2. Васильева Н. П. Воспитание экологической культуры школьников в условиях осуществления научно-исследовательской работы / Н. П. Васильева // Научные исследования: от теории к практике, 2014. № 1(1). С. 13–14.

3. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин // Экологическая педагогика и психология. Ростов-на/Д.: «Феникс», 1996.

4. Печко Л. П. Воспитание у школьников эстетического отношения к природе / Л. П. Печко // Советская педагогика. 1987. № 3. С. 32.

5. Федорова Т. А., Богачева М. А. К вопросу о формировании экологической культуры младших школьников // Молодой ученый. 2017. № 2. С. 634–637. [Электронный ресурс]: URL https://moluch.ru/archive/136/38136/ (дата обращения: 28.03.2019).

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ДОРЕВОЛЮЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ПСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПОРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД: СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Б. Ю. Борисов,
Псковский государственный университет

Аннотация. *Статья посвящена развитию образования в пореформенной Псковской губернии, а также формированию личности учащихся в этот период.*

Ключевые слова: *образование, попечительство, формирование личности.*

Пореформенный период развития России характеризовался глубинными изменениями, происходившими в стране, которые должны были коренным образом преобразовать общество. Ключевую роль вслед за Великими реформами, произошедшими в стране, должно было сыграть образование, впервые по сути дела становившееся доступным для огромного числа крестьян. Проблем на этом поприще было более чем предостаточно: это и отсутствие кадров, и нехватка средств, помещений, учебных пособий и многое другое. Вместе с тем, народное образование в пореформенные десятилетия делало значительные успехи, о чем свидетельствует рост числа грамотных людей в уездах, рост числа школ, увеличение количества учителей, а также средств, отпускаемых на образование. Конечно же, происходившие процессы проходили через умы и сердца людей: учителей, учащихся, родителей, попечителей из числа неравнодушной общественности, побуждая их к инициативе, активности и жертвенности, да, таким образом, что гимназистки с юных лет стремились к педагогическому поприщу. Так, попечительский совет Псковской Мариинской женской гимназии выступил перед губернским земским собранием с инициативой открытия при гимназии педагогических курсов, которое в своем заседании от 10 декабря 1874 г. положительно решило этот вопрос. Благодаря этому решению воспитанницы получали педагогическое образование и могли затем преподавать в качестве домашних учительниц, наставниц в гимназиях и сельских школах.

Таким образом, попечители, открывая педагогический класс, оказывали влияние на развитие народного образования, обеспечивая его профессиональными кадрами. Безусловно, это была перспективная инициатива попечительского совета, которую поддержало губернское земство, заинтересованное как в развитии образования, так и в увеличении количества специалистов, которые были остро востребованы, особенно в сельской школе. Позднее, когда учительская семинария и духовное училище стали выпускать учительниц в достаточном числе, гимназия перепрофилировала педагогический класс в рукодельные курсы, на которых девушки обучались кройке и шитью платьев,

плетению кружев и рисованию — занятиям также для них необходимым. Приобретаемые навыки, как минимум, были направлены для более широких возможностей домашнего обучения и воспитания в последующем собственных детей, а также для возможности заработать рукоделием.

Активно велась в гимназии и внеклассная работа. Так, в частности, заместитель председателя попечительского совета А. Г. Готлиб, помимо этого, возглавлявший в городе общество «Поствум» — Псковское общество содействия телесному воспитанию учащейся молодежи, организовал регулярное посещение ученицами гимназии кинематографа. Подбор кинокартин осуществлялся обществом таким образом, что они доставляли не только полезное развлечение, но и способствовали умственному и духовному развитию. Демонстрировались картины по истории, географии, естественным наукам и, конечно же, инсценировки литературных сюжетов.

В городе Великие Луки на протяжении длительного времени не было ни одного среднего учебного заведения, кроме частных школ. Заботы о распространении образования начались после открытия нового городского управления, на первом заседании которого, состоявшемся 6 марта 1873 г., гласный мещанин Николай Матвеевич Луговской заявил о необходимости открытия в городе Великие Луки реального училища и женской прогимназии.

6 июня 1873 г. городской думой был рассмотрен проект устава женского училища второго разряда с приготовительным классом, а затем получено согласие попечителя Санкт-Петербургского учебного округа на учреждение этого учебного заведения. Право приглашения учителей было предоставлено попечительскому совету, формированием которого занимался городской голова.

Первый председатель попечительского совета Евграф Яковлевич Корчак-Гречина проявил себя как хороший кадровик, который собрал высококвалифицированный персонал. В прогимназии преподавала Ольга Васильевна Цетреус, в недавнем выпускница Смольного института, вместе с ней работала ее сестра Александра Васильевна, до этого служившая в Санкт-Петербургской женской гимназии на Литейной, также здесь работали и другие выпускницы Смольного, а также Елизаветинского института, имевшие золотые медали за успешное окончание этих учебных заведений.

Необходимо отметить важное обстоятельство, что на всем протяжении истории существования прогимназии, прошения лиц с недостаточным доходом, обремененных большой семьей, посвятивших себя педагогическому труду, об освобождении их дочерей от оплаты за обучение неукоснительно удовлетворялись. Так, в 1898 г. из 63 учениц прогимназии 19 учились бесплатно, то есть почти одна треть.

Попечители, освобождая ученицу от оплаты за обучение, оказывали благодеяние не только ей одной, а, зачастую ее многочисленным родственникам. Поставив перед собой цель, оказывать поддержку детям сельских учителей и

учительниц в виде освобождения от оплаты, они, таким образом, вселяли глубокое чувство уверенности в педагогов-родителей о необходимости и значимости их труда, за который таким образом, своеобразно доплачивали.

По окончании курса многие выпускницы прогимназии занимались первоначальным обучением детей, добросовестно выполняя свои обязанности, что также, на наш взгляд, является наглядным примером влияния социального фактора на развитие образования. Современники прогимназии отмечали: «Учебное дело в ней поставлено настолько хорошо, что многие ученицы, поступая в другие гимназии, становились в числе лучших, и оканчивали курс с золотыми медалями» [1]. Успехи прогимназии способствовали привлечению в нее все большего числа новых учениц.

26 апреля 1877 г. последовало Высочайшее повеление об открытии в Великих Луках шестиклассного реального училища.

Самое активное участие в ходатайстве по открытию училища принял Михаил Иванович Семевский (1837–1892), ставший первым почетным его попечителем. Происходя из дворян великолукского уезда, Михаил Иванович первоначальное свое образование получил в Полоцком кадетском корпусе, затем продолжил его в Константиновском корпусе, откуда в 1855 г. 18-летнем юношей поступил прапорщиком в знаменитый лейб-гвардии Павловский полк. Уже с самого раннего времени он отдал себя изучению истории родного края, выпустив в 1857 г. «Историко-этнографические заметки о Великих Луках и Великолукском уезде», чем сразу же приобрел репутацию исследователя русской старины. Поэтому в 1863 г. он получил командировку от министерства народного просвещения в родную Псковскую губернию для изучения состояния грамотности у временно-обязанных крестьян.

Позднее, когда Михаил Иванович был известен уже всей России как редактор-издатель «Русской старины», он принял живое участие в ходатайстве об открытии реального училища в своем родном городе. Во вновь открытое училище Михаил Иванович вместе со своим братом Александром Ивановичем, также известным общественным деятелем пожертвовал библиотеку из 989 названий в 2818 томов. Своей яркой личностью он приковывал внимание всей общественности Великих Лук.

Так, 7 августа 1890 г. Михаил Иванович в гимназическом зале реального училища прочел лекцию о Петре Великом по вновь открытым им источникам, каковыми были записки князя Куракина. Вход был бесплатный, это событие привлекло много публики, которая наградила лектора продолжительными аплодисментами. Такое мероприятие было направлено на просвещение общественности, то есть оказывало влияние на его образование, а также привлекало внимание к реальному училищу, притягивая новых жертвователей, которые почитали для себя за честь участвовать в деле вспомоществования учеб-

ному заведению. Михаил Иванович ежегодно посылал свои издания в дар реальному училищу, а также дарил их в прекрасных переплетах его лучшим ученикам. Присутствуя на выпуске в реальном училище, он произнес перед выпускниками следующую речь, основные положения которой можно считать его жизненным кредо.

«Сохраните, молодые люди, чувство признательности навсегда, на всю свою жизнь. Любовь к родине — основа любви к Отечеству, соединенная с готовностью самоотверженно и честно ему служить, есть то святое чувство, к упрочнению которого в сердцах ваших шло ваше воспитание. Сохраните же вы в сердцах ваших признательность к землякам вашим и вообще к краю вас взрастившему; любите родину и потщитесь отблагодарить ей честным служением общественному благу вообще и как материальному, так и нравственному преуспеянию этого края в особенности» [1].

15 марта 1883 г. великолукская городская дума, по праву, избрала его почетным гражданином города.

Показателен также и рост числа учащихся в Великолукском реальном училище, особенно дворянских детей, которые искали себе применение в условиях пореформенной России. Отметим, что училище в отличие от классической гимназии давало среднее образование, более приспособленное к нуждам развивающейся капиталистической экономики, что обуславливало наличие, помимо, шести классов, седьмого дополнительного, который в свою очередь, имел следующие отделения: коммерческое, общее, механико-технологическое и химико-технологическое [2].

Таким образом, формирование личности учащихся в учебных заведениях Псковской губернии второй половины XIX в., приходилось на период коренного реформирования страны, которое невозможно было осуществить без развития системы образования. Прилагавшиеся в это время усилия по развитию образования заинтересованной общественности были созвучны как повестке дня, так и внутренним настроениям подрастающего поколения, желавшего послужить своей Отчизне, в том числе в качестве сельского учителя. Поэтому прослеживается тенденция повсеместного открытия педагогических классов, что было обусловлено нуждами развивающегося начального народного образования, которое испытывало недостаток учителей.

Также обозначается тенденция, связанная с превращением образования в инвестиционную сферу, доступную большему числу желающих учиться, благодаря учреждению многочисленных стипендий, дающих право на бесплатное обучение. Помимо всего прочего, благодаря финансовой поддержке попечителей, шло постоянное расширение образовательных программ женских гимназий, нацеленное на приближение их курса к подобным мужским учреждениям и на подготовку учениц к поступлению в высшие учебные заведения.

Литература

1. Великолукское городское общественное управление (1785–1891). Историческое обозрение. Псков, 1892. Ч. II. С. 9, 38.

2. Отчет Великолукского реального училища за 1898 г. // ГАВЛ. ф. 656, оп. 1, д. 102, л. 12-об.

УВЕРЕННОСТЬ В БУДУЩЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРИЮТОВ

В. А. Васильева,
Псковский государственный университет

Аннотация. *В статье рассматриваются особенности, возникающие при обстоятельствах и определенных условиях, в которые попадают дети-сироты, рассматриваются аспекты личности таких детей в подростковом возрасте, представлены результаты разработки и апробации методики «Уверенность в будущем обучающихся социальных приютов».*

Ключевые слова: *подростковый возраст, личность, дети-сироты, уверенность в будущем обучающихся социальных приютов, эмоциональное благополучие, благополучие в будущем*

Подростковый возраст — период активного формирования жизненной позиции человека — системы взглядов на действительность, самого себя и других людей. В этом возрасте активно формируется самооценка и самопознание, что оказывает непосредственное влияние на развитие личности подростка. Самооценка является одним из центральных новообразований подросткового возраста, а ведущей деятельностью является интимно-личностное общение. Часто в этом возрасте из-за непонимания взрослыми детей возникают различные конфликты, что может привести к неудовлетворенности в процессе общения, которая отчасти компенсируется в процессе взаимодействии со сверстниками [1].

В подростковом возрасте происходит активный процесс формирования личности, что представляет собой процесс освоения специальной сферы общественного опыта. По мнению А. Н. Леонтьева именно на подростковый возраст приходится «второе» рождение личности, что, в свою очередь, связывается с осознанием мотивов своего поведения и возможностью самовоспитания. Это проявляется в осознании своих мотивов и в стремлении проводить работу по их подчинению.

Развитие личности подростка зависит от того, какого типа системы: открытые (саморегуляция и самоорганизация) или закрытые (детерминированные), — преобладают в индивидуальном опыте. Психолого-педагогические воздействия тех или иных систем будут формировать соответствующий склад

подростка, который с определенного момента начинает оказывать влияние на выборы его внешних связей и отношений. В связи с этим условием успешного развития личности подростка является обеспечение открытого взаимодействия [3].

В подростковом возрасте появляются следующие новообразования: происходит становление идентичности, формируется Я-концепция, и развивается самосознание, появляется стремление к самостоятельности, самореализации и готовность к самоопределению, наблюдаются качественные изменения в сфере личных взаимоотношений, появляется саморефлексия, формируются личная позиция, ценностные ориентации, самоконтроль и саморегуляция. В качестве основного новообразования выступают изменения в системе личных взаимоотношений, которые становятся источником эмоциональных переживаний, влияющих на самооценку и формирование Я-концепции.

Неясность, незавершенность образа Я, легкая ранимость, настороженность, страх потерять себя затрудняют установление позитивных взаимоотношений со сверстниками [3].

Особая социальная ситуация развития и воспитания приводит к недоразвитию сферы межличностного взаимодействия у подростков из детского дома. Так, они не обнаруживают продуктивных навыков общения и взаимодействия, из-за чего нарушается система коммуникации (появляется агрессивность в отношениях с окружающими, или отчуждение от них, отмечается зависимость от окружающих, они демонстрируют недоверие к людям), искажается процесс социальной адаптации. Все это негативно сказывается на уверенности в будущем детей-сирот подросткового возраста [2].

С целью эмпирического изучения уверенности в будущем обучающихся социальных приютов нами была разработана методика.

Методика выявления уверенности в будущем обучающихся социальных приютов состоит из 18 вопросов, которые разделены на 2 шкалы: эмоциональное благополучие (2, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 15 вопросы) и благополучие в будущем (3, 4, 9, 16-а, б, в, г, д, е, ж вопросы).

Методика была апробирована на двух группах: детях-сиротах и детях, проживающих в семье, с целью дальнейшего сравнения полученных эмпирических данных.

Исходя, из полученных данных по результатам проведения методики можно сделать следующие выводы: существует взаимосвязь между показателем взгляд в будущее с определением профессии, целеустремленности, решительностью, организованностью, самоконтролем. Из вышесказанного видно, что для уверенности в будущем испытуемым необходимо быть уверенными в выборе собственной профессии, а также обладать решительностью, организованностью и самоконтролем, а также была выявлена взаимосвязь между показателями эмоционального благополучия и положением в обществе, мыслями о будущем, чувством страха в новых жизненных ситуациях. Следовательно,

состояние эмоционального благополучия зависит от вышеперечисленных показателей. Это может проявляться как в положительных, так и отрицательных представлениях о собственном будущем.

Выборку разделим на две группы и будем условно называть группу респондентов из числа детей-сирот — первой группой, а детей, воспитывающихся в семье, — второй группой.

Так 43 % испытуемых из первой группы уверены в том, что их жизнь сложится благополучно после окончания школы, а 57 % испытуемых испытывают сомнение относительно собственного будущего благополучия. Во второй группе 91 % респондентов уверены в благополучном будущем по окончании школы.

43 % опрошенных из числа первой группы предполагают дальнейшие жизненные трудности в то время, как 64 % второй подгруппы уверенны в том, что их жизнь сложится удачно. Рассчитывают на благополучное будущее и поступление в среднее профессиональное учреждение 43 % респондента первой группы, 82 % подростков второй группы уверенны в благополучии своего будущего и планируют дальнейшее поступление в ВУЗ. 14 % испытуемых первой подгруппы не задумываются о своем будущем, во второй группе таких респондентов не выявлено.

71 % опрошенных первой группы определились с будущей профессией и уверенны в том, что данная профессия принесет им успех, в то время как 29 % испытуемых не смогли сделать выбор относительно профессии и выражают свое сомнение относительно ее успешности. Во второй группе лишь 36 % респондентов определились с профессией, но 64 % подростков уверены в том, что их выбранная профессия принесет успех.

57 % респондентов первой группы испытывают довольно сильное чувство тревоги относительно своего будущего, а 43 % в меньшей степени испытывают чувство тревоги при мыслях о будущем. Во второй группе 45 % опрошенных испытывают довольно сильное чувство тревоги относительно своего будущего, а 55 % подростков утверждают, что практически не испытывают тревоги при мыслях о будущем.

57 % исследуемых первой группы представляют свое будущее в общих чертах, описывая его, как «светлое и хорошее», 29 % испытуемых хотят совмещать в своем будущем карьеру с семьей и 14 % испытуемых не видят своего будущего. А 67 % респондентов второй группы представляют свое будущее с указанием следующих критериев: «работа, семья, дом», 33 % подростков еще не задумывались о своем будущем.

86% респондентов первой группы в некоторой степени беспокоит их положение в обществе, 14% испытуемых не беспокоит их положение в обществе. Во второй группе 9% опрошенных беспокоит их будущее, 64% беспокоит в некоторой степени и 27% исследуемых не беспокоит.

29% респондентов первой группы часто тревожат мысли о собственном будущем, 42% испытуемых данные мысли посещают реже, а 29% испытуемых почти не беспокоят данные мысли. Во второй группе 27% испытуемых тревожат мысли о будущем, 27% испытуемых данные мысли посещают реже, а 46% испытуемых почти не беспокоят данные мысли.

В первой группе 57% испытуемых испытывают чувство страха при столкновении с новыми жизненными ситуациями, 43% почти не испытывают чувство страха при встрече новых событий. Во второй группе 18% испытуемых испытывают чувство страха при столкновении с новыми жизненными ситуациями, 45% опрошенных испытывают в незначительной степени и 37% исследуемых не испытывают чувство страха в новых жизненных обстоятельствах.

В первой группе 86% испытуемых легко вступают в общение с незнакомыми людьми, а 14% опрошенных испытывают серьезные трудности. Во второй группе 9% респондентов легко вступают в общение с незнакомыми людьми, 18% подростков в зависимости от ситуации и 73% исследуемых испытывают трудности в общении с незнакомыми людьми.

86% респондентов первой группы уверенны лишь в незначительной степени в том, что у них достаточно волевых качеств личности для того, чтобы их дальнейшая жизнь была успешной. 14% опрошенных уверенны в наличии у себя волевых качеств, способных помочь в будущем. Во второй группе 64% респондентов уверены в полной мере, что обладают достаточным количеством волевых усилий. 36% опрошенных не отрицают у себя наличие волевых качеств, но и не могут обозначить, что обладают ими в полной мере.

В первой группе 71% респондентов считают, что рядом с ними нет людей, от которых можно получить поддержку, лишь 14% опрошенных говорят о том, что рядом с ними есть люди, способные помочь в любой момент. Во второй группе 91% исследуемых подтверждают информацию о том, что их окружают люди, которые могут поддержать, и лишь 9% респондентов говорят о том, что рядом с ними нет таких людей.

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод о том, что нам удалось выявить различия между подростками, воспитывающимися в социальных приютах, и подростками, воспитывающихся в семьях. Дети, воспитывающиеся в социальных приютах, наименее уверены в благополучии своей дальнейшей жизни, они выражают свое предположение о том, что им придется столкнуться с дальнейшими жизненными трудностями, в то время как дети, воспитывающиеся в семьях, обладают уверенностью в том, что их жизнь будет складываться благополучно. Меньше половины детей-сирот рассчитывают на поступление в среднее профессиональное учреждение, а большинство «домашних» детей, несомненно, планируют поступление в ВУЗ. Дети, воспитывающиеся в социальных приютах, в большинстве своем уже определились с будущей профессией, в то время как большинство «домашних» детей еще не имеют представления о том, в какой сфере хотят реализовываться. При

этом, «домашние» дети уверены в большей степени, что любая выбранная ими профессия поможет им стать успешными. Дети-сироты чаще испытывают чувство тревоги относительного своего будущего, и их, в большей степени беспокоит положение в обществе. Это связано с тем, что большинство детей-сирот отмечают, что у них нет людей, которые могут их поддержать, в то время как большинство «домашних» детей отмечают, что у них есть люди, от которых можно получить поддержку.

Дети, воспитывающиеся в социальных приютах, гораздо чаще испытывают чувство страха при столкновении с новыми жизненными обстоятельствами. Но, при этом, они более открыты при общении с незнакомыми людьми, что обусловлено системой межличностных отношений, в которых с детства находятся дети-сироты в своих учреждениях.

Для большинства подростков, испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками, характерно отсутствие знаний о себе, о том, как он общается с другими, и навыков конструктивного взаимодействия. Поэтому мы составили программу сопровождения, состоящую из 7 занятий с элементами тренинга, направленных на получение знаний о самом себе и эффективном общении. Цель программы: помочь подростку стать более социально-адаптированным через овладение элементарными приемами психологической саморегуляции и познание самого себя, человеческих отношений.

Литература

1. Кудака М. А., Каракина Т. Г. Характеристика особенностей социального интеллекта подростков, воспитывающихся в детских домах // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 8 [Электронный ресурс]: URL: http://human.snauka.ru/2015/08/12290

2. Ослон В. Н., Холмогорова А. Б. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 57–70.

3. Пирмагомедова Э. А., Азизова Н. И., Пирмагомедова Р. К. Основные направления и особенности развития ценностной сферы личности в подростковом возрасте // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 1. С. 55–60.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЛИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

М. П. Габова, А. В. Мурашев, В. Н. Софьина,
Северо-Западный институт управления РАНХиГС

***Аннотация**. В статье рассматривается проектная деятельность студентов в вузе как один из акмеологических факторов развития полипрофессиональной компетентности. Представлены условия, обеспечивающие эффективность работы команды проекта. Рассмотрены особенности организации деятельности студенческого объединения, работа в котором построена с использованием проектных технологий. Проведён акмеологический мониторинг личностно-профессионального развития студентов. В результате исследования выявлены объективные и субъективные факторы, способствующие развитию полипрофессиональной компетентности студентов в проектной деятельности.*

***Ключевые слова:** профессиональная компетентность, полипрофессиональная компетентность, проектные технологии, акмеологический мониторинг, команда проекта.*

За последние десять лет в России одним из популярных в сфере управленческих технологий стал проектный подход к организации деятельности. Подтверждением этому является использование проектного управления в самых разнообразных сферах деятельности: от промышленности до информационных технологий. С одной стороны, причинами этому является эффективность использования средств и технологий проектной деятельности. С другой стороны, большее влияние на эффективность процессов оказывают влияние процессы так называемого человеческого фактора.

Применение проектного подхода на практике оказало влияние и на организацию образовательного процесса в вузах. Студенты, обучающиеся по разным направлениям подготовки, активно участвуют в проектной деятельности, которая, по мнению исследователей, способствует успешной адаптации к современным социально-экономическим условиям, формированию потребности в знаниях, высокой профессиональной мотивации и стремлению к самообразованию [1].

Вовлечение студентов в проектную деятельность даёт возможность оценить готовность выпускников к профессиональной деятельности еще во время обучения в вузе, что, в свою очередь, требует введение определенных изменений в образовательный процесс. Так в вузах применяются современные ин-

терактивные технологии, обучающие проектному управлению и способствующие развитию профессиональных компетенций бакалавров, магистров и специалистов [2].

Профессиональная компетентность представляет собой системную, динамично развивающуюся характеристику личности (совокупность способностей, знаний, умений, деловых и личностных качеств), показывающую владение современными технологиями и методами решения профессиональных задач различного уровня сложности и позволяющую осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью [3].

Проектный подход как одну из форм организации деятельности невозможно представить без командной работы. Безусловно, участники проекта решают индивидуальные задачи, которые распределяет руководитель проекта, но, вместе с тем, есть задачи, с которыми справиться может только команда. Даже для того, чтобы скорректировать ключевую проектную задачу, необходимо взаимодействие всего коллектива. Поэтому, формирование команды проекта — это важная часть подготовительной работы и существенный блок работы в период реализации проекта. Команда является основным элементом структуры проекта, потому что именно команда сможет воплотить замысел проекта [4].

В процессе подготовки специалистов высокой квалификации, способных эффективно работать в команде проекта, большую роль играет полипрофессионализм и, соответственно, полипрофессиональная компетентность. Это вызвано тем, что сегодня от выпускников вузов часто требуются знания и умения из смежных профессиональных сфер. Анализ профессиональных моделей компетенций показал, что наиболее часто встречаются классификации, включающие универсальные, специальные и уникальные компетенции, которые отражены в профессиональных стандартах бакалавров и магистров как общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции [3].

Полипрофессиональня компетентность включает в себя все компоненты профессиональной компетентности и представляет собой общее ядро, которое входит во все профессиональные модели компетенций. Развитие полипрофессиональной компетентности имеет большое значение для успешной работы в команде проекта и проектного управления [5].

В целях организации эффективно работающей команды проекта, а не группы людей, которые выполняют слабо связанные друг с другом задачи, необходимы следующие условия:

1) распределение ролей и обязанностей членов команды;

2) определённые и понятные всем членам команды цели проекта;

3) план реализации проекта, учитывая реальность сроков выполнения задач;

4) разработанные и выполняемые всеми членами команды разумные и приемлемые правила;

5) профессиональный авторитет руководителя проекта.

Безусловно, эти условия не являются единственно верными, но их можно считать оптимальными. И при несоблюдении одного из этих условий, достичь эффективности работы команды будет сложнее.

При оценке эффективности работы команды проекта необходимо учитывать параметры, которые способствуют или, наоборот, препятствуют командной деятельности. Выделяют объективные, субъективные и объективно-субъективные факторы.

К объективным факторам оценки командной деятельности относят организацию учебного процесса в вузе, а также мероприятия, направленные на получение студентами профессиональных компетенций по выбранному направлению подготовки.

К субъективным факторам относят психологические характеристики личности студентов (деловые и личностные качества, темперамент, стиль мышления, эмоциональная устойчивость, коммуникабельность, конфликтность, мотивация к успеху, мотивация к трудовой деятельности, направленность личности, уверенность в себе, поведение в спорных ситуациях и др.).

К объективно-субъективным факторам относят организацию работы внутри команды, совместную работу с преподавателями и научными руководителями проекта и в целом коммуникацию с людьми.

В Северо-Западном институте управления РАНХиГС при Президенте Российской Федерации студенты программ бакалавриата и магистратуры вовлечены в исследовательские, творческие, информационные и социальные проекты. В качестве примера приведем проектную деятельность студенческого кадрового ресурса СЗИУ РАНХиГС (СКР).

СКР было организовано для решения маркетинговых задач вуза. В состав СКР вошли наиболее талантливые и активные студенты вуза. Создание объединения было обусловлено целью укрепления кадрового потенциала СЗИУ РАНХиГС, отбора и поддержки талантливых студентов, формирования индивидуальных профессиональных траекторий студентов вуза, содействия трудоустройству студентов и выпускников.

Работа студенческого объединения построена с использованием проектных технологий и состоит из трех этапов.

На первом этапе исследуются творческие и профессиональные способности, а также профессиональные компетенции студентов. Определяется степень лояльности студентов к вузу, их готовность работать для достижения целей и задач проекта.

На втором этапе студенты обучаются технологиям проектной деятельности, принимают участие в различных проектах, с учётом непрерывного развития полипрофессиональной компетентности.

На третьем этапе студенты, участвовавшие в проектах, делятся своими знаниями и демонстрируют на практике профессиональные компетенции, полученные ими в социальных проектах.

На каждом этапе проводится акмеологический мониторинг личностно-профессионального развития студентов. Для мониторинга развития профессиональной компетентности студентов, участвовавших в проектах, нами была применена автоматизированная система комплексной акмеологической диагностики (АСКАД). Система позволила изучить модель компетенции, оценить развитие личностных и деловых качеств студента благодаря широкому набору методик. В исследовании приняли участие студенты СЗИУ РАНХиГС, которые прошли все этапы работы над проектами в СКР.

Результаты акмеологического мониторинга показали, что на первом этапе работы над проектами у студентов доминировал идеалистический стиль мышления. Затем, с получением опыта работы в команде и в зависимости от роли в проекте, у студентов сформировались два доминирующих стиля мышления: аналитический и идеалистический стили мышления.

Также на первом этапе на низком уровне были зафиксированы такие компетенции, как умение работать в команде, широта кругозора.

Акмеологический мониторинг личностно-профессионального развития студентов на втором этапе показал рост следующих компетенций: обучаемость, ответственность, исполнительская дисциплина, инициативность и творческий подход.

Результаты мониторинга на третьем этапе показали, что высокого уровня развития у студентов достигли следующие компетенции: эффективные устные коммуникации, ориентация на качество и результат, творческий подход к решению поставленных задач, ответственность, межличностное общение, исполнительская дисциплина, широта кругозора.

Проведенные нами исследования с помощью АСКАД показали развитие всех компонентов полипрофессиональной компетентности студентов, принимавших участие в социальных проектах. Наибольшие изменения произошли в развитии социально-психологической, информационно-технологической и акмеологической компетентностей.

В результате исследования выявлены объективные и субъективные факторы, способствующие развитию полипрофессиональной компетентности студентов в проектной деятельности. К объективным факторам относятся особенности организации проектной деятельности, учитывающие постепенное развитие полипрофессиональной компетентности студентов. К субъективным факторам, обеспечивающим продуктивность проектной деятельности студентов, относятся стиль мышления (идеалистический и аналитический) и следующие профессиональные компетенции студентов (ответственность, умение работать в команде, обучаемость, исполнительская дисциплина, широта кругозора, инициативность, эффективные устные коммуникации, ориентация на качество и результат, творческий подход к решению поставленных задач, межличностное общение).

Литература

1. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 368 с.

2. Софьина В. Н., Габова М. П., Беляева А. А., Винокурова О. Ю., Галченко А. С. Акмеологический подход к развитию профессиональной компетентности в проектной деятельности с использованием интерактивных технологий // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2016. № 4–1. С. 201–210.

3. Софьина В. Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности студентов в системе учебно-научно-профессиональной интеграции: монография. СПб.: ИПЦ СЗИУ РАНХиГС, 2015. 220 с.

4. Михайлова Ю. В. Команда проекта. Особенности командной работы // Синергия наук. 2017. № 11. С. 397−404.

5. Белеванцева М. П., Банникова Д. Я., Софьина В. Н. Влияние акмеологической среды вуза на развитие полипрофессиональной компетентности студентов // Психолого-педагогические условия формирования социально зрелой личности: 125-летию С. Л. Рубинштейна посвящается. Псков: Псковский государственный университет, 2014. С. 37–41.

РОЛЬ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ

С. Б. Калинина, Е. Петра
Псковский государственный университет,
кафедра педагогики и социальной работы

Аннотация: *в статье рассматриваются основные причины и факторы компьютерозависимого поведения подростков, а также роль проектного обучения в профилактике компьютерной зависимости подростков. Представлен опыт реализованных проектов в рамках программы «Профилактика компьютерной зависимости подростков».*

Ключевые слова: *компьютерная зависимость, компьютерозависимые подростки, проектное обучение, профилактика зависимого поведения.*

Сегодня виртуальное пространство паутины Интернет перестало быть только огромным хранилищем самой разнообразной информации, которая доступа из любой точки мира. Он превратился в среду активности огромного количества людей, благодаря новым техническим возможностям и существует по собственным, сравнительно специфическим законам.

О виртуальном пространство уже можно с уверенностью говорить как о новой реальности, новой сфере жизнедеятельности человека, фактически как об отдельном, существенно отличительном от реального мира (1).

Технический прогресс не стоит на месте. Компьютерные технологии дают представление о реализации возможностей, которые не могут быть осуществлены в реальной действительности. В связи с этим в последние годы появилась некоторая часть пользователей Интернета, которые проводят на его просторах все больше и больше времени. У таких людей снижается волевой контроль над личной активностью в виртуальном пространстве. У них возникает целый ряд личных и социальных проблем, появляются трудности в коммуникативной, учебной и профессиональной сферах, социальная дезадаптация. Подобный вид психологической зависимости от виртуальной информационной среды, был назван специалистами компьютерной зависимостью. С каждым годом, достаточно стремительно возрастает количество подростков, которые становятся компьютерозависимыми.

Компьютерная зависимость представляет собой разновидность психической зависимости, главным индикатором которой является стремление как можно больше времени проводить на просторах международной паутины в ущерб другим видам деятельности.

Как только компьютерная зависимость была осознана как угроза, появилось много научных исследований, рассматривающих проблему с разных сторон.

Первыми к изучению этого феномена обратились зарубежные исследователи (А. И. Голдберг, К. С. Янг) которые назвали полномасштабную компьютерную зависимость болезнью XXI века. Они первые сформулировали дефиницию понятия, выделили этапы зависимости, обратили внимание на психологические аспекты зависимости.

Нельзя не учитывать тот факт, что значительную долю пользователей компьютерных технологий составляют подростки. Возрастные особенности подростков являются благоприятной почвой для формирования компьютерной зависимости. Главную причину, которая приобщает подростка к миру виртуальных событий, исследователи видят в том, что в данном возрасте ребёнок теряет эмоциональный контакт с родителями или педагогами. И это обусловлено особенностями возраста, то есть по сути — норма. Если же ребёнок не находит общих интересов со сверстниками, которые для него становятся в этом возрасте референтной группой, то реализовать свои коммуникативные потребности он может только в виртуальной реальности. При этом полным заместителем интимно-личностного общения становится в этом возрасте компьютер. Поскольку пропускается этап формирования навыков интимно-личностного общения в подростковом возрасте, в более старшем возрасте человек может иметь большие проблемы с социализацией: от неумения уживаться в трудовом коллективе до нежелания иметь семью и детей. Кроме того, увлечение сетью приводит к нарушениям социальных связей и ухудшению здоровья.

Так же причинами и условиями формирования компьютерной зависимости подростков могут быть психологические кризисы, связанные с особен-

ностями возраста; неограниченный доступ к информации, неудовлетворенность обучением, окружением; трудности в общении; повышенная тревожность; проблемы в семье (общее неблагополучие, тип воспитания гипер / гипоопеки); склонность к замкнутости, фантазирование и т. п.

Нельзя оспорить тот факт, что ведущие социально-психологические факторы формирования компьютерной зависимости непременно соединены с коммуникативной сферой человека. Вследствие этого нельзя не согласиться с мнением отечественного исследователя Л. Н. Юрьевой, которая в собственном исследовании, кроме психологических аспектов, сделала акцент также и на социальной подоплеке формирования компьютерной зависимости.

Она выделила следующие социально-психологические факторы зависимого поведения:

1. Возможность уйти от реальных проблем и углубиться в мир, насыщенный положительными эмоциями, делать в нем то, что нравится.

2. Мощное расширение границ общения личности.

3. Легкость нахождения эмоционально близких людей и единомышленников, удовлетворение потребности в принадлежности к социальной группе и признанию.

4. Простота удовлетворение потребности в самовыражении и творчестве.

5. Легкость конструирования нового, виртуального мира, более приближенного к идеалу и простота ухода от реального «Я». Некий элемент экзотичности процесса коммуникации [2, с. 181].

Как уже отмечалось, зависимое поведение подростков порождает множество проблем: социальных, медицинских, психологических. Решение данных проблем требует комплексной работы различных специалистов. Именно поэтому развивающуюся аддикцию, а также склонность к ней, необходимо вовремя диагностировать и проводить необходимые профилактические мероприятия.

Сегодня ощущается недостаток социальных профилактических программ в области профилактики зависимого поведения. В настоящее время не существует федеральных и региональных программ социальной помощи компьютерозависимым подросткам. Каждая школа разрабатывает собственные модели социальной профилактики компьютерной зависимости с учетом основных форм и методов работы с молодежью.

Среди особенностей профилактики зависимого поведения стоит выделить то, что специалист (социальный педагог, психолог, социальный работник) в работе с подростками ориентируется на создание позитивного жизненного сценария, развитие конструктивных стратегий поведения и социально ценных навыков и умений.

Одной из важных технологий в профилактике компьютерной зависимости является технология проектного обучения, которую можно использовать

как в групповой, так и в индивидуальной работе. Однако ее применение наиболее эффективно в групповой работе.

Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых подростки самостоятельно приобретают недостающие знания из разных источников и используют приобретенные знания для решения поставленных перед ними вопросов. При этом они приобретут коммуникативные умения, работая в различных группах; разовьют у себя исследовательские умения (умение выявлять проблемы, собирать информацию, наблюдать и анализировать, строить гипотезы и обобщать).

При проектировании создается проблемная ситуация, которая позволяет сформулировать актуальную и интересную учащимся тему для обсуждения и исследования. Проект пробуждает подростков проявить интеллектуальные способности, нравственные и коммуникативные качества, продемонстрировать уровень владения знаниями и умениями, способность к самообразованию и самоорганизации.

Проектное обучение позволяет реализовывать личностно-ориентированный подход, который необходим в профилактике зависимого поведения. Подросткам важно выразить себя, свои мысли, свое понимание мира, и применение данной технологии в работе помогает это сделать в полной мере. Неотъемлемым компонентом является творческая работа, которая подразумевает переосмысление поставленных перед учеником вопросов, создание нового подхода к их решению.

Творческая деятельность обучает подростков противостоять сложившимся в обществе стереотипам, учит их самостоятельно мыслить и не поддаваться групповому давлению. Занятия творчеством помогают развивать такое важное качество, как самостоятельность — личностное качество, выраженное в способности мыслить, анализировать ситуации, вырабатывать собственное мнение, принимать решение и действовать по собственной инициативе, независимо от навязываемых взглядов и способов разрешения тех или иных проблем.

Проектное обучение базируется на самостоятельной активности учащихся. Проблемы, которые социальный педагог ставит перед подростками, должны быть взяты из реальной жизни, знакомы и значимы для них. Именно тогда проводимая работа будет эффективной. Специалист занимает позицию направляющего, он должен консультировать и контролировать подростков в изучении поставленной темы (проблемы). Это нужно для того, чтобы ученики не отклонились от нужного направления при самостоятельном поиске информации.

Творческая составляющая в данной технологии весьма важна. Именно она является альтернативой в решении тех психологических проблем, которые приводят к аддиктивному поведению. Творчество может помочь в самореализации, позволяет ощутить подростку свою значимость и нужность дру-

гим людям, обрести признание. Оно также помогает найти новых друзей, людей, которые будут его понимать и принимать его таким, какой он есть, увидят в нем лучшие стороны его личности.

Проекты удобны и тем, что они очень разнообразны по форме, содержанию, характеру доминирующей деятельности, по количеству участников, по продолжительности исполнения. Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Эта деятельность помогает заполнить психологическую пустоту в личности подростка, компенсировать его неудовлетворенность и повышает его антикомпьютерную устойчивость.

Приведем пример реализованных проектов в рамках программы «Профилактика компьютерной зависимости подростков».

1. Творческий проект фотографий «Ты за компьютером». Учащиеся старались неожиданно сфотографировать одноклассников в момент пребывания в сети. Получились очень интересные фотографии, была устроена фотовыставка, на которой разбирались типичные позы при сидении за компьютером и их влияние на опорно-двигательный аппарат.

2. Литературный проект «Я свободен, словно птица в небесах!» в жанре эссе. У подростков была возможность выразить свое понимание и отношение к таким экзистенциальным ценностям, как духовность, свобода, зависимость, дружба. Именно данные ценности важны в понимании проблемы зависимого поведения.

3. Проект по изобразительному искусству «Я через 10 лет». Рисунки подростков направлены на отражение понимания ими свободы и самореализации.

4. Творческий проект коллажей «Что я люблю в этой жизни» был направлен на распространение личного опыта каждого подростка по проведению досуга без зависимого поведения. В своих коллажах они должны были изобразить все то, что доставляет им радость, помогает развиваться и справляться с трудностями. Другими словами, все то, что позволяет жить свободно, не прибегая к зависимому поведению.

5. Проект социальной рекламы «Жизнь без зависимостей!» позволил подросткам реализовать себя в различных направлениях — от режиссерских до дизайнерских. Его цель — донести до социального окружения при помощи печатного или видеоматериала информацию о том, что такое жизнь открытого и свободного человека, без зависимого поведения.

Другими словами, в основе данной технологии лежит развитие не только познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, но и развитие критического и творческого мышления.

Таким образом, технология проектного обучения в профилактике компьютерной зависимости обучает подростков противостоять сложившимся в обществе стереотипам, учит их самостоятельно мыслить и не поддаваться

групповому давлению, а также является прекрасным стимулом для расширения диапазона интересов, развития у них творческих способностей, то есть является превенцией развития компьютерной зависимости.

Литература:

1. Котляров А. В. Другие наркотики или Homo Addictus: Человек зависимый. М.: Психотерапия, 2006. 480 с.

2. Юрьева Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. Днепропетровск: Пороги, 2006. 197 с.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПРАВЛЕНИЯ И ПЕРЕВОСПИТАНИЯ ОСУЖДЕННЫХ В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

С. А. Лебедев,
Псковский государственный университет

Аннотация. *Значительные перемены, произошедшие за последние годы в пенитенциарной системе России, направленные в целом на гуманизацию деятельности данной государственной структуры, как кажется, требуют своего теоретического психолого-педагогического осмысления и критического анализа некоторых традиционных концепций и положений исправительной психологии, педагогики, а в частности главенствующей их идеи «исправления и перевоспитания» осужденных. Однако анализ литературных источников показывает, что в настоящее время в понимании двух важных педагогических категорий — «исправление осужденного», «перевоспитание осужденного» широко используемых на научном и законодательном уровнях в пенитенциарном ведомстве, наблюдается различие в их интерпретации, а порой и расхождения с общепедагогическим их смыслом.*

Ключевые слова: *«перевоспитание осужденного», «исправление осужденного» цели УИС, ресоциализация осужденных.*

На законодательном уровне определена главная цель уголовно-исполнительной системы как «исправление осужденных и предупреждение совершения новых преступлений как осужденными, так и иными лицами» [1]. Под исправлением понимается «формирование у них уважительного отношения к человеку, обществу, труду, нормам, правилам и традициям человеческого общежития и стимулирование правопослушного поведения» [1]. Исправление осужденного является процессом разрушения негативных отношений осужденного к окружающей действительности, изменением мировоззрения, взглядов, убеж-

дений, установок и на основе этого формирование социально одобряемого поведения. «Это «противоречивый процесс изменения сложившихся стереотипов сознания и поведения осужденных, представляющий собой целенаправленное, а иногда и жесткое управление их жизнедеятельностью» [2, с. 37]. Достигается такой результат согласно концепции УИС «установленным порядком исполнения и отбывания наказания (режим), воспитательной работой, общественно полезным трудом получением общего образования, профессиональным обучением и общественным воздействием» [1].

Термин «перевоспитание осужденного» на законодательном уровне не раскрывается, однако достаточно широко используется в тексте документов.

С позиции педагогической парадигмы, перевоспитание осужденных должно рассматриваться как двусторонний педагогический процесс, включающий совместную целенаправленную деятельность субъекта (воспитателя, сотрудника) по организации своих собственных усилий и системы внешних воздействий, а также деятельность объекта (осужденного) по усвоению данных воздействий. Осужденный должен оценить степень вины и справедливость наказания; должен осознанно принять свою вину, раскаяться в содеянном.

Таким образом, перевоспитание осужденного, как и исправление, в главном предполагает осознанность вины за допущенную жизненную ошибку и на основе этого — нравственное изменение, а перевоспитание совместную целенаправленную деятельность воспитателя и осужденного.

Исходя из такого понимания перевоспитания, исправления осужденного, не является ли данные процессы в УИС исключением из общего правила? Достижима ли цель, заявленная в ч. 1 ст. 1 УИК РФ, в теоретическом и в практическом плане?

Данные статистики. По данным Правительства Российской Федерации, в 2014 году в учреждениях уголовно-исполнительной системы находилось 700 тысяч человек из 1 миллиона 200 тысяч осужденных. Из почти 50 % лиц, осужденных к лишению свободы, это лица, совершившие преступления повторно (в 2017 году — более 600 тысяч). 80 % — совершившие тяжкие и особо тяжкие преступления. В 2017 году более 450 тысяч совершили преступление после 30 лет. Рецидив среди условно осужденных — до 4 %, то среди судимых до 8 % [2, с. 38].

Данные об условиях изоляции и их последствиях на личность осужденного. Доказано, что на личность в условиях социальной изоляции воздействуют разного рода социальные и психогенные факторы, которые приводят к невротическим реакциям, суицидальным попыткам, психическим расстройствам. К негативным социальные и психогенным факторам относятся: приговор и срок наказания (порождает фрустрационное состояние, состояние внутренней безысходности, потерю смысла жизни), режим отбывания наказания наиболее тяжело переносят осужденные в возрасте от 26 до 35 лет (около 70 %),

социальная изоляция, а также публичность, витринность порождают «экспедиционное бешенство», влияние криминальной структуры на личность вызывает у последнего деперсонализацию.

Перечисленные факторы, а и другие, порождают у осужденных соматические и психические расстройства. Так, у 86 % лиц, впервые оказавшихся в психотравмирующей ситуации пребывания в исправительном учреждении, возникает психическое расстройство либо обостряется ранее имеющееся. Оно может проявляться в диссомническом, аффективном, астеническом синдроме и других, более тяжелых проявлениях [5, с. 59–62]. Уровень психических расстройств у осужденных имеет тенденцию к росту: если в 2010 г. он составил 7089 на 100 тыс. лиц, находящихся в изоляции, то в 2011 г. — уже 7245. В учреждениях ФСИН России оказывается большое количество лиц, страдающих неврологическими расстройствами [4, с. 28]. У осужденных наблюдается низкий уровень субъективного контроля, высокая тревожность, эмоциональная неустойчивость и ригидность (застреваемость). В структуру личности трудновоспитуемого осужденного входят: прочные криминальные или антисоциальные установки, привычки антиобщественного поведения, отягощение отрицательных черт личности психическими аномалиями, а также сдвиги в структуре личности (заострение черт характера, возникновение различных «комплексов» сверхценности своего «я», или своей неполноценности). Исследования «образа права» у осужденных показывает, что при длительном нахождении внутри преступной среды людей, которые до этого не являлись ее членами и не имели к ней никакого отношения, специфика общения с «опытными» преступниками приводят к неизбежной перестройке структур сознания в сторону корпоративного сознания преступного сообщества, в котором правовые ценности не являются внутренне присвоенными, личностный смысл объектов и явлений правовой реальности негативен, а следовательно, и смысловые установки по отношению к ним являются противоправными. Результаты исследования [3, с. 4] показывают, что совместное содержание в одном исправительном учреждении преступников с различной степенью деформации правосознания, различными установками по отношению к объектам права приводит зачастую не к исправлению, являющемуся целью наказания, а к большей криминализации, что в конечном счете может повлиять на совершение новых преступлений после освобождения.

Таким образом, согласно статистике, условий и последствий социальной изоляции проблематично говорить об эффективности исправления, перевоспитании. В пенитенциарных учреждениях происходит «ломка» личности заключенного. Переживания, связанные с «ломкой» личности, ведут к неудачам и рецидиву преступлений.

В этой связи, во-первых, кажется, проблематично говорить об эффективности перевоспитания осужденных в ИУ как цели, задачи, направления уголовно-исполнительного законодательства Российской Федерации. Такие

цели, как предупреждение преступлений и исправление осужденных, с учетом статистики преступности, в особенности рецидива преступлений, условий пребывания не обеспечиваются российским законодательствам и юридической практикой. Среди целей уголовного наказания, предусмотренных Уголовным кодексом Российской Федерации, должна фактически превалировать лишь восстановление социальной справедливости.

Во-вторых, воспитание, перевоспитание в классическом понимании более-менее продуктивны в воспитательных колониях (центрах), где содержатся несовершеннолетние осужденные.

В-третьих, объективная оценка достижения цели исправления осужденного возможна только лишь при его правомерном поведении в течение продолжительного периода времени после освобождения от наказания (при изучении его образа жизни в сочетании с иными социально-личностными характеристиками).

В-четвертых, в настоящее время мало реалистично выглядит и ресоциализация осужденных — сложная система реабилитационных мероприятий по восстановлению утраченных или ослабленных в результате отбывания уголовного наказания социальных функций и статуса личности, ибо кроме постановки на учет и ведения административного профилактического надзора, планомерной работы вне изоляции и с ними никто и никак не ведет.

Поднятые вопросы о воспитании и исправлении осужденных в местах лишения свободы сложны и нуждаются в более тщательном обсуждении заинтересованными сторонами, в том числе теоретиками и практиками. Но и сказанное заставляет переосмыслить наши представления, внести соответствующие коррективы в нормативно-правовые акты, в том числе и программы подготовки кадров в учебных заведениях уголовно-исполнительной системы.

Литература

1. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 № 1-ФЗ (ред. от 27.12.2018) (с изм. и доп., вступ. в силу с 08.01.2019) // «Собрание законодательства Российской Федерации», 13.01.1997, № 2, ст. 198.

2. Белоносов В. О. Мировым судьям о так называемом исправлении осужденных // Мировой судья. 2017. № 4. С. 36–40.

3. Поздняков В. М. Актуальные проблемы пенитенциарной психологии как науки и области психопрактики // Юридическая психология. 2015. № 2. С. 3–8.

4. Спасенников Б. А., Смирнов А. М., Тихомиров А. Н. Неврологический статус осужденных мужчин, состоящих на учете в уголовно-исполнительной инспекции // Медицинское право. 2014. № 5. С. 28–31.

5. Швырев Б. А. Общие начала назначения наказания в уголовном праве России // Вестник Международного института управления. 2014. № 3–4 (127–128). С. 59–62.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

А. М. Марков,
Псковский государственный университет

Аннотация. *В научной статье рассматриваются общие вопросы формирования, становления и развития творческой личности человека в процессе непрерывного образования и самообразования.*

Ключевые слова: *личность, жизненная позиция, образование, научная деятельность, научная лаборатория, демократическое общество.*

В современном динамично изменяющемся мире научная деятельность в образовательном процессе распространяется на все компоненты этой сферы жизнедеятельности человека с целью формирования зрелой личности, способной адекватно реагировать на изменение условий в гражданском обществе.

Научное восприятие мира предполагает непрерывное воздействие на образовательный процесс с возможностью изменения структуры и методов обучения, применением передовых информационных технологий, возможностью реализации современных методов обучения. Перемены в обществе ведут за собой изменения в системе образования, направленном на формирование творческой личности, способной принимать взвешенные решения, опирающиеся на комплекс глубоких научных знаний.

Для техногенного общества характерна интерпретация автономии личности как возможность активного деятельного отношения ко всем происходящим процессам. Преимущественно эта деятельность экстенсивна и направлена на эволюционное преобразование внешнего мира [1].

В настоящее время наиболее распространен тип личностей-ученых, которые занимаются решением многоплановых проблем. Научно-исследовательская деятельность, как важная часть непрерывного образовательного процесса, является необходимой и устойчивой социокультурной традицией, без которой невозможно гармоничное существование и развитие демократического общества.

Анализируя результаты учебной и научно-исследовательской работы студентов (НИРС) [2] всех курсов и форм обучения в Студенческой научной лаборатории «Электроника, электромеханика и электропривод», длительное время успешно функционирующей на кафедре «Электропривод и системы автоматизации» ПсковГУ, можно сделать следующие аргументированные выводы.

Студенты-первокурсники (не все поголовно, но многие), ещё только вступившие на непростую стезю получения высшего образования, пытаются относиться к процессу обучения, опираясь на ошибочные методы, полученные в школе: списать, прогулять, подглядеть, проигнорировать замечание и

т. д. При этом они обладают завышенной самооценкой, которая часто вырабатывается и формируется в дворовой и школьной среде «неформального лидерства». Приступив к обучению в вузе, многие первокурсники пытаются перенести эти «традиции» в сферу студенческой жизни, не обладая ни жизненной опытностью, ни навыками сосуществования в коллективе, в том числе и проживания отдельно от родителей в общежитии или арендуя жилплощадь.

На этом этапе обучения некоторые личности не выдерживают «испытание свободой», не справляются с всё возрастающими требованиями преподавателей (с «придирками» преподавателей, которые прописаны в Рабочих программах), обрастают многочисленными «хвостами», запускают учебный процесс и…

… вот на этом бы этапе и отчислить из вуза эти нерадивые личности, а не переводить их условно на следующий курс обучения. Но, «гримасы демократии» в сверхлояльном отношении к неуспевающим студентам, приводят к снижению общей планки образования, к неподобающим умозаключениям личностей типа: «Никуда преподаватель не денется, поставит желанную троечку…»

Хорошо и отлично успевающие студенты младших курсов, изъявившие желание принять участие как в коллективных, так и в индивидуальных научных проектах, имеют достаточно поверхностное представление о задаче исследования, способах и возможностях решения возникших на первых порах трудностях. Кроме этого, недостаточный уровень теоретических знаний (огрехи школьного образования с традицией «натаскивать» на вопросы тестов ЕГЭ) и практических навыков, необходимых для решения задач, а также практически отсутствующее «чувство локтя», приводят к тому, что часть студентов (примерно 10–35 %) покидает научный коллектив. При этом всё возрастающая учебная нагрузка, соблазны вольной жизни и неумение организоваться и сконцентрироваться, также выводят студентов за рамки коллектива исследователей.

Наиболее подготовленные и успевающие студенты в течение определенного промежутка времени (несколько недель) проникаются общей идеей научного творчества, учатся применять полученные в университете знания, осуществлять поиск необходимой технической информации как на бумажных носителях, так и в глобальной сети Internet. Следует только отметить, что возможности Internet делают умного умнее и наоборот… Кроме этого, информация, почерпнутая из глобальной сети, часто воспринимается как «истина в последней инстанции», без критического осмысления и опоры на фундаментальные законы науки и человеческого бытия. Достаточно часто, выполняя расчёты на компьютере, студент пытается переложить всю ответственность за полученный результат («перевести стрелки») именно на средство вычислительной техники или программное обеспечение. Со временем эта «детская болезнь» проходит, студенты-личности самостоятельно и под неусыпным оком

Научного руководителя овладевают основами критического анализа результатов в соответствие сосновополагающими законами физики и неоспоримымиканонами высшей математики.

Одновременно с ростом технической грамотности и пониманием процессов, происходящих в электрических и электромеханических системах, устройствах и комплексах, происходит осмысление общечеловеческих ценностей, развитие индивидуальных и коллективных черт личности в самом широком понимании. Сюда следует отнести человеколюбие, взаимовыручку, умение ведения дискуссии, желание быть полезным членом общества.

Студенты старших курсов, как правило, выполняют научные проекты на достаточно высоком уровне, умеют делать выводы и принимать решения, а также, что является неоспоримым преимуществом работы в коллективе, быстро и доходчиво объяснять некоторые проблемы своим младшим коллегам. При этом миссия Научного руководителя может на этом этапе оказаться не столь успешной, так как студенты-первокурсники не решаются вступить в открытую дискуссию с преподавателем, высказать своё мнение (часто ошибочное) на ту или иную проблему, предложить свой оригинальный метод решения задачи.

Результаты научных исследований докладываются и защищаются студентами во время ежегодных Научно-практических конференций, проводимых в ПсковГУ, а также на международных научных и практических конференциях в Резекненской технологической академии (Республика Латвия, г. Резекне), в Витебском государственном технологическом университете (Республика Беларусь, г. Витебск) и в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого (Россия, Великий Новгород). Кроме этого, работы студентов участвуют заочно в международных научных конференциях, проводимых в Сумгаитском государственном университете (Республика Азербайджан, г. Сумгаит).

Не стоит забывать и о прагматической стороне участия во внутривузовских олимпиадах, проводимых на кафедрах, и конференциях: победители и призёры получают дополнительные баллы за Дипломы и опубликованные статьи в конкурсе на повышенную государственную академическую стипендию (ПГАС). Учитываются также Грамоты за участие в предметных олимпиадах. При поступлении в магистратуру претенденту начисляется дополнительно 10 баллов, которые прибавляются к результатам теста (см. «Правила приёма в магистратуру ПсковГУ в 2019 году»).

Выполняя исследовательскую работу в Студенческой научной лаборатории, студенты на завершающем этапе обучения приступают к написанию выпускной квалификационной работы (ВКР) уже как полностью сформированные научные сотрудники, способные решать сложные инженерные задачи науки и производства. Следует отметить, что часто и сама тематика ВКР

плавно перетекает из первоначальных познавательных научных исследований, полученных на младших курсах, в полностью соответствующую требованиям работу бакалавра или магистранта.

Достаточно часто наиболее ответственные и подготовленные студенты-выпускники магистратуры, полностью овладевшие всеми компетенциями и состоявшиеся как творческие личности, принимают решение продолжить обучение в очной или заочной аспирантуре, что является подтверждением верного и правильного вектора развития учебного процесса и науки в Псковском государственном университете.

Во время проведения экзаменов при поступлении в аспирантуру выпускники магистратуры ПсковГУ должны проявить свою эрудированность в вопросах знания передовой техники по направлению подготовки 13.06.01 (электро- и теплотехника) (профиль «Электромеханика и электрические аппараты»). Также необходимо доказать готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования, проявить способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности.

Обучение в аспирантуре, как следующий этап непрерывного образования, выводит личность учёного-исследователя на новую орбиту развития, позволяет широко и многогранно раскрыть все возможности человека в познании безграничной Вселенной и её законов. Опираясь на фундаментальные знания учёных-предшественников, и используя передовые методы исследования интересующих аспиранта проблем, удаётся достичь поставленных высот. Не всегда, но удаётся! И в этом познавательном процессе одним из главных критериев, позволяющих получить искомое научное звание, является личная увлеченность и заинтересованность претендента. Только его упорство, личностные качества исследователя, желание докопаться до истины, позволяют успешно преодолеть естественные или искусственные препоны на пути чистой науки. Если нет заинтересованности, научного азарта с некоторой степенью ража, то результат получается если не плачевным, то удручающим…

Докторантура… Перефразируя известную поговорку, можно сказать, что плох тот ассистент, который бы не мечтал стать профессором, а впоследствии и академиком, научным светилом мирового уровня… На этой стадии описания этапов непрерывного образования, как фактора развития гармонично развивающейся и саморазвивающейся личности, автор (канд. техн. наук, доцент) умывает руки…

Приобщение студентов к научно-исследовательской деятельности является одной из приоритетных задач современной высшей школы и научного сообщества. Исследовательская работа способствует формированию готовности молодого поколения к реализации полученных в вузе знаний, умений и навыков, помогает овладеть методологией научного поиска, приобрести исследовательский опыт. В период образовательной и научно-исследователь-

ской работы происходит вырабатывание личностных свойств и качеств гражданина-патриота с активной жизненной позицией. Научно-исследовательская работа студентов и молодых учёных в вузе способствует реализации формирования интеллектуального потенциала молодого человека и обеспечивает перспективу роста.

На всех последующих этапах профессионального роста учёного-теоретика или учёного-практика, в обязательном порядке, связанном с непрерывным образованием и самообразованием, происходит постоянное расширение кругозора исследователя или преподавателя-исследователя как в сугубо практической деятельности, так и в области межчеловеческих отношений, культурных ценностей, гражданских прав и свобод личности. При этом следует помнить о том, что в душе каждой личности должен существовать внутренний полицейский…

Таким образом, система непрерывного образования должна являться тем социальным лифтом, который обеспечивает пополнение социальной прослойки думающей и мыслящей интеллигенции, подъём всего общества на новый интеллектуальный уровень на основе передовых достижений наиболее одаренных, талантливых, трудолюбивых и неординарных личностей из совокупной массы законопослушных граждан Российской Федерации.

Литература

1. Кохановский В. П. Философия науки: Учебное пособие / В. П. Кохановский, В. И. Пржиленский, Е. А. Сергодеева. М.: ИКЦ МарТ, 2006. 496 с.

2. Марков А. М. Научно-исследовательская работа студентов: Научный сборник. Псков: Псковский государственный университет, 2018. 148 с.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е. А. Митицина, А. Н. Клочко,
Псковский государственный университет

Аннотация. *В статье проводится анализ особенностей межличностных отношений младших школьников с речевыми нарушениями по сравнению с учащимися с нормой речевого развития. Полученные результаты могут быть вытребованы в деятельности психологов, логопедов, педагогов начальной школы с целью оптимизации межличностных отношений детей с ОНР в условиях общеобразовательной школы.*

Ключевые слова: *межличностные отношения, общее недоразвитие речи, младший школьный возраст.*

Одной из современных тенденций развития школьного обучения является внедрение в общеобразовательную школу технологий инклюзивного образования. Среди разнообразных групп детей с ограниченными возможностями здоровья и нарушениями в развитии, вероятно, наиболее многочисленную группу в начальной школе занимают учащиеся с речевой патологией. В этом плане подтверждением тревожной статистики последних лет стало и настоящее исследование, в котором оказалось, что около четверти детей, поступающих с первый класс, имеют речевые нарушения различной степени выраженности.

Как известно, речь, с одной стороны, выступает фактором успешности учебной деятельности, с другой — она является средством установления контактов в общении, основой коммуникации. Поэтому различные виды речевых нарушений делают ребенка потенциально неуспешным практически во всех сферах школьной жизни и должны вызывать пристальное внимание педагогов и специалистов службы сопровождения. Если особенности когнитивных процессов детей с речевой патологией достаточно подробно описаны в психолого-педагогической литературе [6], то изучению их личностных и коммуникативных характеристик уделяется значительно меньшее внимание [5; 6].

Отсюда возник замысел исследования межличностных отношений младших школьников с общим недоразвитием речи. В его основу легло предположение, что наличие речевых расстройств, проявляющееся в общем недоразвитии речи, приводит к нарушению межличностных отношений школьников в классе, которое может выражаться в снижении их социометрического статуса, наличии негативных коммуникативных качеств (тревожность, низкая активность в общении и т. д.), отрицательной оценке психологического климата в коллективе.

Обобщив многочисленные определения межличностных отношений, встречающиеся в психологической литературе [1; 2; 3], мы понимаем под этим феноменом взаимосвязи между людьми, избирательного характера, складывающиеся на почве взаимной симпатии, взаимного тяготения, общих интересов, которые проявляются в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общении.

В качестве испытуемых нашем исследовании выступали дети младшего школьного возраста, учащиеся 1-х классов общеобразовательной школы. Всего в исследовании приняло участие 90 человек.

В целях дифференциации выборки по уровню речевого развития нами была проведена методика диагностики устной речи младших школьников Т. А. Фотековой, которая позволяет определить степень сформированности речевых умений и навыков. Высокий уровень речевого развития был выявлен у 32 % младших школьников, 23 % составляют дети со средним уровнем, и 45 % детей с низким уровнем развития речи.

Эти данные позволяют выделить группу учащихся с общим недоразвитием речи (ОНР), под которым понимается, нарушение формирования всех сторон речи у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом [4]. Обследованные младшие школьники имеют специфические нарушения устной речи, проявляющиеся в нарушении звукопроизношения, употреблении слов в неточном значении, использовании в самостоятельной речи неадекватных грамматических форм, многочисленных повторениях, возвращении к ранее сказанному, шаблонности высказывания, неспособности оценивать высказывания других детей и др. Данная группа детей и выступила центральным объектом исследования при дальнейшем изучении межличностных отношений со сверстниками.

Для исследования межличностных отношений в младшем школьном возрасте были использованы следующие методики, подбор которых был обусловлен стремлением учесть характеристики межличностных отношений с разных сторон — со стороны самих первоклассников с ОНР, их сверстников с нормой речевого развития, а также педагогов.

1. Методика Дж. Морено «Социометрия», дополненная методикой «Мотивация межличностного выбора» с целью уточнения причин эмоционального отношения, возникающего в адрес конкретного учащегося. Процедура проведения заключается в том, что учащимся предлагается оценить по шкале качества каждого из одноклассников такие, как общительность, доброта и интеллектуальные способности. Впоследствии эти данные сопоставляются с социометрическим статусом учащегося и позволяют судить, какие личностные качества в большей степени оказывают влияние на популярность младших школьников в группе, и как воспринимаются одноклассниками дети с речевыми нарушениями с точки зрения их эмоциональных, коммуникативных и умственных способностей.

2. Проективная методика межличностных отношений Рене Жиля. Для исследования была выбраны шкалы, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка, а именно отношение к другу (подруге), а переменные, характеризующие личность ребенка: стремление к доминированию, лидерству в группах детей, стремление к общению в больших группах детей, стремление к уединению.

3. Методика оценки психологической атмосферы в коллективе А. Ф. Фидлера (адаптированная Ю. Л. Ханин).

4. Тест школьной тревожности Филлипса, среди результатов которого анализировались шкалы, характеризующие тревожность в межличностных отношениях, а именно переживание социального стресса, страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

5. Стандартизированная методика наблюдения для классного руководителя, которая позволяет оценить интегральный показатель благоприятности-неблагоприятности отношений со сверстниками во внеурочной и учебной деятельности.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют говорить о том, что у большей части младших школьников с общим недоразвитием речи все показатели межличностных отношений имеют средний уровень выраженности, что указывает на их относительно благоприятный характер. Несмотря на это имеют место следующие негативные тенденции. Почти половина учащихся в классном коллективе являются изолированными и отвергаемыми. Примерно четверть этих школьников воспринимается одноклассниками как недостаточно общительные и доброжелательные, при этом интеллект детей с речевой патологией оценивается сверстниками выше, чем их коммуникативные качества. По наблюдениям педагогов более неблагоприятные межличностные отношения развиваются у детей с ОНР на фоне учебной деятельности по сравнению с внеучебной. Это свойственно для 18 % обследованных. Примерно треть учащихся с речевыми расстройствами оценивают отношения в своем классном коллективе как недостаточно увлекательные, продуктивные, успешные, поддерживающие и сотрудничающие.

Среди различных видов тревожности, связанной с социальной сферой, у детей с ОНР в наибольшей степени выражено переживание социального стресса, как общий фон напряжения, окрашивающий различные коммуникативные ситуации. Также достаточно сильно представлен страх самовыражения, возникающий в ситуациях, где ребенку нужно демонстрировать свои возможности. Исследование коммуникативных особенностей младших школьников с речевой патологией с помощью проективной методики Рене Жиля выявило их противоречивый характер, где проявляются высокий уровень доминантности и потребности в общении с одной стороны, с закрытостью и отгороженностью, с другой. Из этого следует, что многие дети с общим недораз-

витием речи, вследствие несовершенства их коммуникативного арсенала, испытывают трудности в установлении эмоционального и дружеского контакта между сверстниками.

Выделенные особенности межличностных отношений в группе детей с ОНР были подтверждены на значимом уровне в ходе проведения сравнительного анализа с использованием критерия Манна-Уитни с группой сверстников с нормой речевого развития.

Корреляционный анализ показал, что уровень речевого развития образует большое количество взаимосвязей с показателями межличностных отношений в младшем школьном возрасте и является центральным компонентом корреляционной структуры. При этом проявляется общая тенденция, что чем выше у ребенка развиты речевые способности, тем более благоприятные межличностные отношения со сверстниками он может выстраивать.

Так, например, оказалось, что уровень речевого развития детей младшего школьного возраста коррелирует со следующими характеристиками психологического климата класса по методике Фидлера:

– оценка теплоты межличностных отношений — дружелюбное отношение внутри коллектива ($r = 0{,}226$; $p \leq 0{,}05$), душевность отношений ($r = 0{,}273$; $p \leq 0{,}01$). Эти взаимосвязи свидетельствуют о том, что трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на общении младших школьников, возникает ощущение недостатка доброты, отзывчивости по отношению друг к другу;

– степень интереса к жизни классного коллектива — «увлеченность» ($r = 0{,}288$; $p \leq 0{,}01$) и «занимательность» ($r = 0{,}297$; $p \leq 0{,}01$), что указывает на позитивное отношение обучающегося с высоким уровнем речевого развития к событиям школьной жизни на эмоциональном уровне;

– оценка уровня сотрудничества в классе ($r = 0{,}236$; $p \leq 0{,}05$), что говорит о том, что младшие школьники с более высоким речевым развитием в большей степени ощущают атмосферу взаимной поддержки и сплоченности группы сверстников;

– показатели результативности группы – удовлетворенность включенностью в группу сверстников ($r = 0{,}231$; $p \leq 0{,}05$) и успешность группы ($r = 0{,}243$; $p \leq 0{,}05$), т. е. мы можем предположить, что оценка достижений группы как бы преломляется через свою собственную успешность в учебной деятельности, которую дети с низким уровнем речевого развития могут оценивать негативно.

О том, что уровень речевого развития сказывается на результатах межличностной перцепции, свидетельствуют положительные корреляционные связи данного показателя и оценок коммуникативных и интеллектуальных качеств младших школьников со стороны сверстников. Так, обнаружены прямые взаимосвязи уровня речевого развития с параметрами «Оценка общительности сверстниками» ($r = 0{,}297$; $p \leq 0{,}01$), «Оценка доброжелательности

сверстниками» ($r = 0{,}237$; $p \leq 0{,}05$), «Оценка интеллекта сверстниками» ($r = 0{,}237$; $p \leq 0{,}01$). В целом это говорит о том, что более позитивно младшие школьники оценивают личностные особенности одноклассников с нормой речевого развития, а дети с общим недоразвитием речи воспринимаются ими как менее расположенные, контактные и сообразительные.

Уровень речевого развития младших школьников показал значимые отрицательные корреляции со всеми показателями тревожности, которые были выявлены ходе исследования, а именно переживанием социального стресса ($r = –0{,}416$; $p \leq 0{,}01$), страхом самовыражения ($r = –0{,}298$; $p \leq 0{,}01$) и страхом не соответствовать ожиданиям окружающих ($r = –0{,}298$; $p \leq 0{,}01$). Видимо, осознание своих речевых затруднений вызывает напряжение в коммуникативной сфере, сильное волнение в ситуациях, связанных с необходимостью публично демонстрировать свои способности, опасения столкнуться с негативным отношением со стороны сверстников. Таким образом, младший школьник с общим недоразвитием речи подвержен более негативным оценкам окружающих, у него более сильная ориентация на внешнюю оценку своих результатов и поступков по сравнению со сверстником с нормой речевого развития.

Переживание социального стресса учащимся также отрицательно сказывается на его восприятии психологического климата класса по показателям успешности ($r = –0{,}291$; $p \leq 0{,}01$) и увлеченности ($r = –0{,}304$; $p \leq 0{,}01$) совместной деятельностью. Кроме того, дети, испытывающие социальный стресс, более низко оцениваются одноклассниками в плане интеллектуальных способностей ($r = –0{,}280$; $p \leq 0{,}01$).

В то же время социометрический статус показал значимые взаимосвязи только с особенностями восприятия психологического климата класса (оценка «теплоты» отношений ($r = 0{,}258$; $p \leq 0{,}05$), сотрудничества ($r = 0{,}234$; $p \leq 0{,}05$), согласия ($r = 0{,}262$; $p \leq 0{,}05$), занимательности ($r = 0{,}242$; $p \leq 0{,}05$) и удовлетворенности школьной жизнью ($r = 0{,}241$; $p \leq 0{,}05$) и не коррелирует с уровнем речевого развития. Это свидетельствует о том, что выдвинутая нами гипотеза подтверждается лишь частично.

Таким образом, выявленные нами особенности межличностных отношений детей с ОНР обосновывают необходимость внедрения психолого-педагогических программ сопровождения для детей данной категории в общеобразовательной школе. Они должны способствовать налаживанию более тесных контактов учащихся друг с другом, стимулированию мотивации коммуникативного самосовершенствования детей с речевой патологией, обучению навыкам рефлексии и способам преодоления коммуникативных трудностей, что в целом может обеспечить более успешную адаптацию этих учащихся в среде сверстников с нормально развивающейся речью.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология М.: Аспект Пресс, 2007.

2. Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений. СПб.: Речь. 2009.

3. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. СПб: Питер, 2001.

4. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М.: АПН, 2001.

5. Левченко Е. В. История психологии отношений. М.: Эксмо, 2011.

6. Лубовский В. И. Психологические особенности детей с аномальным развитием. М.: Академия, 2001.

6. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М.: Академия, 1999.

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОМ ВОСПИТАНИИ

Е. А. Петраш,
Псковский государственный университет

Аннотация. *В данной статье рассматриваются проектная деятельность как условие персонификации школьников, определяются этапы и роль взрослого в сопровождении данной творческой активности.*

Ключевые слова*: проект, проектная деятельность, персонифицированное воспитание.*

Дети охотно всегда чем-нибудь занимаются.
Это весьма полезно, а потому не только не следует
этому мешать, но нужно принимать меры к тому,
чтобы всегда у них было что делать.
Я. А. Коменский

Модернизация содержания образования в школе открывает широкие возможности для реализации инновационных технологий обучения и воспитания. Одной из таких инновационных технологий является технология проектной деятельности.

Сущность понятия «проектная деятельность» связана с такими научными категориями как «проект», «деятельность», «творчество», «замысел» и др. Зародившись еще в начале XX века (Дж. Дьюи, У. Киллпатрик, С. Т. Шацкий), проектная деятельность сегодня стала интегративным видом деятельности, синтезирующим в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной, коммуникативной, а главное творческой активности.

Предназначение проектной деятельности в контексте современного образования заключается не только в стимулировании познавательной активности ребенка, его поисковой самостоятельности, направленной на решение практических задач и развитие творческого мышления, но и представляет собой путь духовного роста воспитанника.

Таким образом, грамотное включение школьников в проектную деятельность и будет представлять персонификацию в реальности. Ведь именно в проектной деятельности находят выражение интересы каждого ученика как конкретной персоны, обладающей субъектными свойствами, выполняющей персональный замысел в виде личного проекта. Это и есть переход ребенка во взрослую позицию, от слов к делу. Когда мы предлагаем школьнику найти и осуществить свой проект, мы действительно должны быть готовы признать его независимость, уникальность.

М. П. Воюшина подчеркивала, что при организации проектной деятельности учащийся попадает в ситуацию выбора, т. к. самостоятельно решает принимать или не принимать участие в проекте, какой проект выбрать, с кем работать в группе и т. д. А «поставить школьника в ситуацию выбора чрезвычайно важно для его личностного развития, поскольку там, где есть осознанный выбор, формируется ответственность, рождается интерес» [1, с. 52].

Специфика проектной деятельности состоит в том, что она содержит в себе принцип саморазвития: решение одних задач и проблем приводит к постановке новых задач и проблем, стимулирующих развитие новых форм проектирования. Таким образом, к основным чертам такой деятельности можно отнести процессы проблематизации, целеполагания, рефлексивного позиционного анализа.

Немаловажным фактом является и то, что в процессе проектной деятельности происходит закладывание у ребят позитивной самооценки. Адекватная самооценка побуждает школьника к активности, направленной на формирование тех качеств, которые развиты недостаточно хорошо, к избавлению от недостатков.

Наблюдая за учащимися, мы заметили, что в процессе создания проектов они учатся себя контролировать (развивают самоконтроль). Самоконтроль — часть самосознания, оценка человеком личностно значимых мотивов и установок. Самосознание является результатом развития деятельности и ориентировано на осмысление человеком своих действий, эмоций, мотивов поведения, потребностей, статуса в окружающей среде. Самоконтроль близко примыкает к самосознанию и является его проявлением.

В процессе проектной работы учащиеся самостоятельно добывают нужную информацию, анализируют и объединяют индивидуально собранные материалы в единое целое, повышая, таким образом, свой интеллектуальный уровень, расширяя кругозор.

Исследователи выделяют основные этапы работы над проектом: проблематизация, целеполагание, планирование, реализация и рефлексия [2]. Завершается проект обычно презентацией созданного проектного продукта или самопрезентацией автора проекта.

Каждый этап позволяет персоне развить определённые качества, умения, проявить те или иные способности. Так, например, при формулировании цели проекта необходимо владеть умениями целеполагания, при планировании деятельности в рамках проекта — мыследеятельностными умениями (выдвижение идеи, определение проблемы, формулирование цели и задач, выдвижение гипотезы и её формулировка, выбор способа или метода деятельности, планирование своей деятельности, самоанализ и рефлексия). Несомненно, стоит развивать и презентационные; коммуникативные; поисковые; информационные и др. умения.

Рефлексивный этап является одним из самых важных в процессе проектной деятельности.

Рефлексия — это самоанализ, самооценка, «взгляд внутрь себя». Рефлексия необходима для осознания того, что понято (достигнуто, сделано, скорректировано), а что осталось на доработку, т.е. позволяет «держать руку на пульсе».

Использование рефлексии ребенком позволяет ему учиться, помогает не только осознать пройденный путь, но и выстроить логическую цепочку, систематизировать полученный опыт.

Если ребенок понимает, ради чего он работает над темой проекта, какие цели должны быть достигнуты на каждом этапе, какой вклад в общее дело он может внести, если проект коллективный, то процесс учения становится намного интереснее и легче для всех участников образовательного процесса.

Основополагающими элементами развития рефлексивных способностей воспитанников являются следующие:

1) уверенно ориентироваться в излагаемом материале и оценивать степень достоверности предлагаемой учебной информации, соотнося ее с тем, что известно;

2) планировать и корректировать свою деятельность, правильно выбирать средства достижения цели;

3) оценивать границы и значение знаний и поступков;

4) контролировать свою деятельность и поступки;

5) понимать то, как тебя оценивают и понимают окружающие люди.

Рефлексивный этап включает в себя оценку не только продуктивного, но и человеческого результата проекта. Метафорически его можно назвать «уроки проекта». Рефлексии подлежат прежде всего ход проекта и система отношений, которая в нем сложилась. Рефлексия на выходе из проекта — это обращение участников к себе и друг другу в новом качестве, с высоты приобретенного

опыта совместной деятельности. В итоговой рефлексии словно «закольцовывается» проектное время. Это видение себя со стороны — «здесь и сейчас». Это и ретроспективный взгляд на пройденный путь. Это и взгляд в будущее.

В культурном опыте накоплено множество форм, видов, приемов, техник индивидуальной, групповой, коллективной рефлексии. Педагогу предстоит только выбрать, каким лучше воспользоваться для той или иной ситуации.

В МБОУ «Многопрофильный лицей № 8» г. Пскова практически все учащиеся, начиная с 1 класса, вовлечены в проектную деятельность. Если для младших школьников проекты — это «проба интересов», то для старшеклассников — серьезная «проба себя».

Формы представления проектов могут быть самыми разнообразными — мультимедийные и другого рода презентации, видеоролики, рисунки, коллажи, комиксы, буклеты, эссе, портфолио достижений, дневники саморазвития и т. д.

В частности, нами апробированы и используются в работе различные виды персонифицированных проектов:

– творческие (рефлексивные) — «Я — автор своей судьбы», «Мой успех — правильно поставленная цель!», «Притчи в жизни человека»:

1) направленные на понимание уникальности ценности человека как такового, его жизни, величия его внутреннего мира (проекты самооценки, самосознания);

2) направленные на оценку личностных характеристик, позволяющие определить перспективу собственного роста;

– практикоориентированные проекты — «Проблема выбора жизненного пути», «Ловушки для героя», «Моя будущая профессия» — позволяют расширить рамки профессионального самосознания будущих специалистов, оценить возможности развития и воспитания профессионально важных качеств личности;

– информационные проекты «Как защитить сове право на здоровье?!», «Как вытащить себя из стресса» и т. п.— способствуют расширению арсенала способов и приемов эмоциональной саморегуляции;

– ролевые проекты: социальный театр «Семейные коллизии», правовая игра «Если…» — предполагают интерактивное взаимодействие, активное включение зрителей в разрешение различных ситуаций. Преимущество интерактивного взаимодействия заключается в том, что оно позволяет ребятам пропустить информацию через себя и рассмотреть различные варианты действий в аналогичной ситуации;

– исследовательские проекты «Герои русской истории — русские Колумбы», «Герои русских былин и их реальные прототипы», «История России глазами художников» позволяют ребенку-исследователю понять, познакомиться с человеком-легендой (героем, живописцем, изобретателем и т. д.) и др.

Приведем пример притчи, написанной одной из участниц проекта (В. Агафонова). Придумывая данные эпические формы, ученица безусловно приблизилась к пониманию таких бытийных категорий, как: счастье, дружба, прощение и др.

Много ли надо для счастья?

Однажды ученик спросил у Учителя:

– Много ли надо для счастья?

– Кому как, — ответил Учитель — одним и миллиона мало, а другим достаточно увидеть лишь одного человека…

Однако, создание детьми проектов, способствующих их саморазвитию, видится нам возможными в контексте специально организованного педагогического сопровождения. Роль взрослого (родителя, учителя, педагога дополнительного образования) в данной деятельности заключается, по-нашему мнению, в сопровождении авторства ребят, которое проявляется с одной стороны, в поддержании активности и любознательности ребенка, а с другой — развитии его рефлексивных способностей, которые помогают воспитаннику самому переводить активность в субъектность, и, в-третьих — в выборе персонифицированного маршрута.

Сопровождение проектной деятельности школьников включает все компоненты ПСВ (Степанов Е. Н.) [3]:

– персональный, где школьник становится активным субъектом саморазвития;

– ценностно-смысловой, отражающийся в личностной значимости темы проекта;

– организационно-деятельностный, характеризующийся необходимостью и своевременностью сотворчества, собеседования, сопереживания, события;

– пространственно-отношенческий, представленный благоприятной атмосферой доверия и принятия, наличием развивающей событийной среды.

Таким образом, включение проектной деятельности в контекст ПСВ, увеличивает количество благоприятных факторов, влияющих на процесс становления субъектности ребенка по отношению к своему развитию.

Литература

1. Воюшина М. П. Формирование культурного поля школьника в урочной и неурочной образовательной деятельности // Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик обучения. Выпуск 7. СПб.: Северная звезда, 2010. С. 49–55.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е. С. Полат [и др.]; Под ред. Е. С. Полат. М., 2005. 286 с.

3. Степанов Е. Н. Персонифицированный подход в воспитании детей как основа деятельности педагога // Воспитание школьников. № 1. 2017. С. 20–28.

ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ (НА ПРИМЕРЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ «ПОСТАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОЛЛЕДЖ»)

А. М. Прокофьева,
Витебский государственный университет им. П. М. Машерова

Аннотация. *В статье изложен опыт работы учреждения образования «Поставский государственный колледж» по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних старшего подросткового возраста путем привлечения их к волонтерской деятельности в рамках реализации социального проекта «Градиент: стремимся к светлому».*

Ключевые слова: *девиантное поведение, подросток, волонтерство, социальный проект.*

Вопрос профилактики девиантного поведения подростков является одним из ведущих в планировании, организации и проведении воспитательной работы в колледже. На протяжении всего процесса используется множество методов, одним из таких методов является привлечение подростков, склонных к девиантному поведению, в волонтерское движение колледжа «Градиент: стремимся к светлому».

Вопросы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних старшего подросткового возраста находят отражение в трудах Л. С. Выготского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского. Значительный вклад в разработку научных основ решения данной проблемы внесли Б. Г. Ананьев, Е. В. Змановская, А. В. Мудрик. По определению М. Фасмера, волонтерство или волонтерская деятельность — это широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчёта на денежное вознаграждение. К. Бидерман считал, что волонтерская деятельность — один из самых распространенных видов добровольного труда.

Целью данной работы является определение эффективности привлечения учащихся к деятельности волонтерского движения как одной и форм профилактики девиантного поведения.

Методы исследования: теоретические (анализ, сравнение, обобщение) и эмпирические (изучение документов, анкетирование, тестирование).

Результаты и их обсуждение. С 2016 года в колледже на базе волонтерского движения идет работа по реализации социального проекта «Градиент». В работу по реализации проекта включены учащиеся, склонные к девиантному поведению. В рамках реализуемого проекта подростки во главе с инициативной группой волонтерского движения активно сотрудничают с ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения г. Поставы», Поставской районной организацией Белорусского Общества Красного Креста, благотворительным объединением «ЗООшанс» (г. Минск), приютом «Дворняжка» (г. Поставы). Некоторые акции проводились с участием религиозных организаций Поставского района (приход костела Св. Антония Падуанского и прихода церкви Св. Николая Чудотворца). Учащиеся-волонтеры активно участвовали в акциях, проводимых Поставским районным комитетом общественного объединения «Белорусский республиканский союз молодежи».

Уникальность данного проекта заключается в том, что при минимальных затратах достигается максимальное использование возможностей в обеспечении определенных слоев населения социальной помощью различного направления. При условии использования волонтерской помощи затраты практически сводятся к нулю. В качестве волонтеров кроме учащихся колледжа допускается привлечение учащихся ГУО города и района. Целью данного проекта является культурно-просветительская и волонтерская деятельность, направленная на оказание посильной помощи людям пожилого возраста, людям с ограниченными возможностями, одиноким и одиноко проживающим людям. Одновременно с основной целью определена сопутствующая цель — профилактика и коррекция девиантного поведения учащихся путем организации подросткового добровольческого движения.

Работа в рамках проекта включает в себя 3 направления: «Воспитание и возрождение» (цель: возрождение лучших отечественных традиций благотворительности, воспитание доброты, чуткости, сострадания), «Связь со средствами массовой информации» (цель: привлечение внимания общественности к проблемам экологии, нравственности, духовности здоровья, взаимопомощи), «Творчество» (цель: формирование социально активной позиции детей и подростков, развитие творческих способностей). Инициативная группа, состоящая из учащихся колледжа, проводит работу по информированию о планируемой и проводимой работе через информационный центр колледжа (статьи в журнал «Колледж — это мы» и видео отчеты в выпусках «Колледж–ТВ»), созданию фотоальбома ««Градиент»: стремимся к светлому», оформлению стендов для музея и для пропаганды волонтерского движения при участии в мероприятиях, оформлению и распространению информационных буклетов. В состав инициативной группы были зачислены учащиеся 1 курса в количестве 10 человек, которые осуществляли руководство и организацию мероприятий в рамках волонтерской деятельности.

Анкетирование, проведенное на этапе формирования инициативной группы и организации волонтерского движения, выявило, что из 78 учащихся у 15 подростков (19 %) интерес вызывает получение нового опыта, у 24 учащихся (31 %) — встречи с новыми людьми, 47 учащихся (60 %) привлекает возможность помочь другим, у 28 учащихся (36 %) — вклад в общее дело, 19 учащихся (24 %) заинтересованы новыми интересами, 31 учащийся (40%) считает привлекательным открытие для себя новых видов деятельности. У 22 учащихся (28 %) уже имеется опыт волонтерской деятельности. Хотели бы оказывать помощь детям 41 учащийся (53 %), пожилым людям 69 учащихся (88 %), 63 учащихся (81 %) — инвалидам, животным 53 учащихся (70 %).

Опрос, проведенный в конце учебного года с целью определения удовлетворенностью участия в волонтерском движении показал, что и учащиеся, и их родители положительно относятся к деятельности волонтерского движения. Так, на вопрос «Как относятся друзья и родственники к Вашей волонтерской деятельности?» 43 учащихся (60 %) ответили, что родственники и друзья относятся положительно, поддерживают и помогают, чем могут; 26 учащихся (36 %) ответили, что в целом положительно, но особо не поддерживают; 3 учащихся (4 %) ответили, что родственники и друзья к из волонтерской деятельности относятся нейтрально. На вопрос «Привлекали ли Вы своих друзей и знакомых к выполнению волонтерской работы?» 47 учащихся (65 %) ответили утвердительно, 25 учащихся (35 %) — отрицательно. Работу волонтеров важной, полезной и значимой для общества считают 69 учащихся (96 %); 3 учащихся (4 %) затруднились ответить. Лично для себя волонтерскую работу считают значимой 70 учащихся (97 %), затруднились ответить 2 учащихся (3 %). По мнению 67 учащихся (93 %), участие в волонтерском движении принесло пользу лично для них, 5 учащихся (7 %) затруднились ответить. Желание продолжить волонтерскую работу изъявили 62 учащихся (86 %), 2 учащихся (3 %) продолжать волонтерскую работу не будут, 8 учащихся (11 %) затруднились ответить.

Подготовка и проведение мероприятий и акций волонтерского движения позволили максимально продуктивно организовать свободное время подростков, а участие в международном проекте «Создание волонтерского центра с организацией бесплатного пункта проката средств реабилитации г. Поставы» повысило осознание значимости проводимой работы и самооценку учащихся. Участие в волонтерском движении оказало влияние на смену интересов и окружения подростков — они стали более ответственными и рассудительными в выборе друзей, т. к. волонтерская деятельность объединяет и организует подростков.

Необходимо отметить тот факт, что наиболее активно учащиеся включались в деятельность, направленную на выпуск информационных материалов, охотно оказывали помощь престарелым и зоозащитникам. Инициативная

группа активно включалась в работу с отделениями дневного пребывания инвалидов и отделения круглосуточного пребывания (ГУ «Поставский ТЦСОН»).

Следует отметить, что в колледже наметилась тенденция снижения правонарушений. Согласно статистике отделения внутренних дел Поставского райисполкома, в 2016–2017 учебном году учащимися колледжа было совершено 9 правонарушений, в 2017–2018 учебном году — 7, за первое полугодие 2019 года всего 2 правонарушения. Отмечено также снижение количества пропусков занятий по неуважительной причине и случаев нарушения дисциплины как на уроках, так и на переменах.

Вывод: Участие подростков в мероприятиях и акциях, проводимых в рамках реализации проекта, позволили решить сразу несколько задач, направленных на профилактику девиантного поведения подростков: духовно-нравственное воспитание учащихся старшего подросткового возраста; формирование устойчивых навыков здорового образа жизни; развитие чувства самоуважения и ответственности. Наряду с кружками, секциями, объединениями по интересам, развитие волонтерского движения в колледже позволяет результативно решать вопросы организации деятельности подростков во внеучебное время.

Следовательно, развитие волонтерского движения и активное включение подростков в волонтерскую деятельность является результативной формой профилактики девиантного поведения несовершеннолетних старшего подросткового возраста.

Литература

1. Бодренкова Г. И. Добровольчество / Г. И. Бодренкова // Социальная работа. 2006. № 1. С. 52–56.

2. Тетерский С. В. Непрофессиональный уровень социальной работы / С. В. Тетерский // Введение в социальную работу. 2000. С. 44–55.

3. Филина Н. С., Дёкина Е. В. Профилактика девиантного поведения детей и молодежи средствами волонтерской деятельности / Н. С. Филина, Е. В. Дёкина // [Электронный ресурс]: URL: https://scienceforum.ru/2018/article/2018001336 (дата доступа: 12.02.2019).

4. Профилактика девиантного поведения молодежи: учебно-методическое пособие / Г. И. Семикин, З. Н. Калинина, С. В. Пазухина, Е. В. Декина. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2013. С. 39–51.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА (2–3 ГОДА): ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Н. Ю. Шлат,
Псковский государственный университет,
МАДОУ «Детский сад № 22» г. Пскова

***Аннотация**. В статье рассматривается проблема развития речи ребенка раннего возраста (2–3 года) — особенности, проблемы и условия формирования речевой деятельности детей. В содержание статьи включены методические рекомендации педагогам по организации педагогической работы, направленной на формирование речевой деятельности детей 2–3 лет.*

***Ключевые слова:** ранний возраст, формирование речевой деятельности детей 2–3 лет.*

Актуальность проблемы организации педагогической работы, направленной на формирование речевой деятельности детей раннего возраста, обусловлена рядом факторов:

– увеличением количества научной и методической литературы, в которой освещаются вопросы организации педагогического процесса с детьми от 1 года до 3-х лет, при низком уровне методического сопровождения педагогов, работающих с детьми раннего возраста;

– расширением спектра образовательных услуг семьям, имеющим детей раннего возраста, и востребованностью ясельных групп в дошкольных образовательных организациях (ДОО) в условиях возросшей потребности в них родительской общественностью;

– необходимостью подготовки квалифицированных кадров, готовых работать с детьми раннего возраста с учетом новых направлений в педагогической теории и практике, и требований ряда нормативных документов (ФГОС ДО, профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»);

– возросшей популярностью групп кратковременного пребывания (как в частных центрах, так и в частных и государственных детских садах).

Согласно признанной в отечественной науке периодизации психического развития (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин), ранним возрастом называется период детской жизни между кризисами одного года и трех лет.

Ранний возраст характеризуется:

– интенсивностью физического и психического развития; специфичностью протекания процессов возбуждения и торможения (сложность переключения, повышенная эмоциональная возбудимость, утомляемость и т. д.). Учеными

(В. Г. Каменская, Д. Б. Эльконин и др.) отмечается зависимость умственного и социального развития ребенка от его физического состояния и настроения;

– потребностью во взаимодействии и общении со взрослыми. Противоречие состоит в том, что дети раннего возраста ориентированы на предметный мир, а не на установление взаимодействий («ребенок — предмет — взрослый»), однако, социальная ситуация развития диктует необходимость накопления социального опыта вместе с взрослыми, в ходе «непосредственного общения» (М. И. Лисина, Е. О. Смирнова и др.), «содеятельности» (А. Н. Леонтьев);

– возникновением тенденции к самостоятельной деятельности («Я — сам») (В. С. Мухина, Л. С. Выготский);

– развитием базисных эмоций как одного из новообразований раннего возраста: гнева, радости, удивления (В. Г. Каменская [2]).

Указанные психофизиологические особенности определяют методы и формы, требуют создания специальных условий для развития детей данного возраста согласно целевым ориентирам, заявленным в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (http://www.firo.ru/?page_id=11821): ребенок к трем годам в контексте изучаемой проблемы формирования речевой деятельности «владеет активной речью, включенной в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек…».

Как известно, своевременное и полноценное формирование речи является важным условием целостного развития ребенка — об этом свидетельствуют многочисленные исследования отечественных ученых прошлого и современности (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. В. Нищева, С. Л. Рубинштейна, Е. А. Стребелева, Е. А. Янушко и др.). В работах Л. С. Волковой [1] наиболее полно отражается роль коммуникативного фактора в процессе развития детей раннего и дошкольного возраста. В результате научных исследований Л. С. Волковой установлена связь развития речи с потребностью в общении, подчеркивается роль эмоционального общения взрослого и ребенка.

В русле описываемого исследования было выдвинуто предположение о том, что создание следующих психолого-педагогические условий формирования речевой деятельности детей 2–3 лет, а именно: 1) обеспечение у детей мотивации к речевой деятельности (потребности в коммуникации); 2) разработка и реализация комплекса тематического игрового взаимодействия с целью формирования речевой деятельности детей раннего возраста; 3) активное взаимодействие с родителями детей (организация речевой среды, речевой образец, консультирование), будет способствовать развитию речи детей в соответствии с возрастной нормой.

Заявленные условия соотносятся с позицией ученых о том, что решающее значение для развития речи в раннем детстве имеет изменение форм общения ребенка со взрослыми, происходящее в связи с овладением предметной деятель-

ностью. «Немые» формы руководства ребенком (показ ему действий, управление движениями ребенка, выражение одобрения или неодобрения при помощи жестов и мимики) становятся явно недостаточными для обучения его приемам и правилам предметных действий. Возрастающий интерес к предметам, их свойствам и действиям с ними побуждает ребенка постоянно обращаться к взрослым. Однако получить необходимую помощь он может, только овладевая речевым общением. Это и является главным стимулом к усвоению речи.

Важно помнить о том, что при наличии у ребенка нарушений психофизиологического развития у педагога и родителей могут возникнуть трудности в организации процесса формирования речевой деятельности. Для этого необходимо провести беседу с родителями (законными представителями) ребенка с целью получения подробной информации о состоянии здоровья воспитанника. Оценка уровня психического развития ребенка в раннем и дошкольном возрасте должна быть дифференцированной, учитывающей особенности развития общей моторики, тонкой моторики рук, зрительно-моторной координации, восприятия, познавательных функций и речи.

Важным условием организации работы, направленной на формирование речевой деятельности детей раннего возраста, является наличие материально-технического оснащения. Необходимо учитывать, что предлагаемый детям материал по своему оформлению и содержанию должен иллюстрировать многообразие реальных объектов познания, поэтому необходимо заранее подготовить большое количество муляжей фруктов, овощей, посуды, одежды и др. [3].

Перечисленные условия отражают совокупность объективных возможностей, обеспечивающих более успешное решение поставленных задач развития речи детей раннего возраста.

В ходе организации экспериментального исследования с помощью комплекса авторских методик (Л. С. Соломаха, Н. В. Серебрякова, Н. В. Нищева, Е. А. Стребелева) исследовался уровень сформированности речи у детей раннего возраста (2–3 года).

Курс развивающих игровых занятий был рассчитан на срок 9 месяцев педагогической работы с ребенком в подгруппе. Занятия по одной лексической теме проходили два раза в неделю. Все виды деятельности соответствовали определенной лексической теме. Например, в марте — это темы «Семья», «Мамин праздник», «Игрушки», «Дом»; в апреле — «Весна», «Птицы», «Одежда», «Обувь». Приведем примеры заданий согласно теме.

1. Дом. Называть: крыша, стены, окно, труба, крыльцо. Предлоги: в, рядом, около, на. Высокий — низкий (дом). 2. Одежда. Называть предметы одежды (по картинкам), прилагательные, обозначающие цвет (зеленая кофта). глаголы: одевать — снимать. Обобщающее понятие — одежда. Существительные в винительном падеже (Маша одевает юбку). Глаголы единственного и множественного числа (одевается — одеваются).

Игровое взаимодействие включало упражнения по развитию просодических компонентов речи, игры с песком на световом столе, подвижные игры, музыкальные и динамические паузы, задания по развитию зрительного восприятия, упражнения на развитие слухового восприятия, задания по развитию мелкой моторики, графических навыков. Так, для воспитания слухового внимания, способности дифференцировать слуховые раздражители широко использовались звуковые игрушки: погремушки, колокольчики, свистульки, металлофоны, барабаны, бубны. Играя со звучащими игрушками, ребенок учился передавать ритм, темп, силу звучания в соответствии с предложенным игровым образом.

Активная работа в этом направлении важна, поскольку воспитание речевого слуха является основным условием понимания речи и подготавливает ребенка к актуализации экспрессивной речи, а при ее появлении — обеспечивает перспективу формирования речевых компонентов: лексических, грамматических, просодических компонентов.

В процессе развития зрительного восприятия решались следующие основные задачи: 1. Научить устанавливать соответствие между двумя изображениями («парочки» — одинаковые изображения предметов, действий, изображения по ассоциации, например, животные и их детеныши, действие и соответствующий ему предмет; комплекты одежды, посуды, подобранные по цвету, рисунку и т. д.). 2. Развивать остроту зрения (например, «найти, где спрятался зайчик» — по торчащим ушкам). 3. Следить взглядом за запутанными дорожками, ниточками. Подбирать фрагменты изображения к большой картинке. 4. Сравнивать две элементарные картинки и находить в них несоответствия. 5. Восстанавливать образ по изображенной детали (игра «кто в вагончике?»). 6. Находить ошибки в рисунках с изображением животных.

Материал для игр и занятий с детьми раннего возраста необходимо подбирать таким образом, чтобы его содержание соотносилось с жизненным опытом ребенка. Например, игры с машинкой — дети видели машины на улице; игра «Киса, киса — брысь!» — дети видели и гладили кошку. Если же предлагается новый материал, то необходимо предварительно дать ребенку новые представления о познаваемых объектах. Например, игра «Курочка с цыплятами»: маленькие городские жители часто не имеют реального представления о домашних птицах, поэтому методически грамотно показать ребенку игрушки (курочку и цыплят) или картинки, рассказать об этих домашних птицах.

Таким образом, основными принципы построения комплекса игрового взаимодействия являлись:

1. Интеграция разных видов деятельности в планировании и проведении педагогической работы по формированию речевой деятельности детей 2–3 лет.

2. Расположение речевого материала от простого к сложному, от восприятия и обозначения конкретного предмета, явления к абстрактному образу.

3. Учет индивидуальных особенностей каждого ребенка: специфики его речевого развития, степени выраженности речевого дефекта (при наличии), возможностей восприятия развивающего педагогического воздействия.

Литература

1. Волкова Л. С. Логопедия. Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / Л. С. Волкова / Под ред. С. Н. Шаховской. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Владос, 2012. 364 с.

2. Каменская В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии: Учебное пособие / В. Г. Каменская. 2-е изд., испр. и доп. М.: Форум, НИЦ ИНФРА-М, 2014. 288 с.

3. Нищева Н. В. Блокнот логопеда. Секреты работы с неговорящим ребенком. Вызывание фразовой речи / Н. В. Нищева. СПБ.: «Детство-пресс», 2018. 48 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. А. Юнель,
Псковский государственный университет

Аннотация. *Данная статья посвящена рассмотрению особенностей эмоционально-ценностной сферы современных студентов вуза в учебной деятельности в связи с потребностями юношеского возраста. Рассматриваются такие особенности эмоциональной сферы студентов как: «эмоциональная устойчивость», «эмоциональная напряженность» и ее причины. Важными положениями статьи являются то, что эмоции и чувства являются важным фактором мотивации и организации учебной деятельности, именно психические состояния являются ведущим компонентом перестройки психической деятельности студентов, определяют направление и характер адаптации, а также формируют их индивидуальность. Рассмотрены условия формирования эмоциональной устойчивости студентов в процессе обучения.*

Ключевые слова*: юность, эмоционально-ценностная сфера студентов, эмоциональная устойчивость, эмоциональная напряженность,*

Юность является таким возрастным периодом, когда эмоционально-волевая сфера развивается активно. Для молодых людей характерна направленность на будущее, развитие их физических и интеллектуальных возможностей, что создает оптимистическое самочувствие, повышает их жизненный тонус. В то же время, юность — это период, которому свойственны противоречивые переживания, внутреннее недовольство собой, тревожность, метания,

но они менее демонстративны, чем в подростковом возрасте. По мнению О. О. Косяковой, для эмоциональных процессов студентов вузов в учебной деятельности характерны: большая интенсивность эмоций и чувств, разнообразие эмоций, переходы от одних эмоций к другим, ускоренное формирование высших чувств, большая умственная и эмоциональная напряжённость [2]. Студенческий этап развития характеризуется максимальным включением личности в различные сферы общественных отношений и деятельности, которое требует мобилизации всех ресурсов человека и определяет повышенные требования к его эмоциональной сфере.

Для современной молодежи в эмоционально-ценностной сфере характерна практичность, рациональность познания, потребительское отношение к жизни. Н. Е. Симонович, рассматривая психологические черты современной молодежи выделяет следующие ее черты: отрицание всяких запретов, ограничений и правил поведения, избегание близких отношений и глубокого общения, основанного на взаимной заботе и внимании. У многих молодых людей проявляется и формируется инфантилизм, ориентация на гедонистическое поведение. Высокую ценность у молодежи имеет инструментальное знание, основанное на коммуникациях и современных цифровых технологиях, очень много времени уделяется самообразованию и повышению квалификации. Повышенная потребность в самовыражении проявляется у активных молодых людей в креативности через самопрезентацию, а у пассивных заимствуется через подражание и руководство, подверженность влиянию рекламы. Сегодня личность заботится не о том, чтобы развиваться при помощи технических средств, а о том, чтобы пассивно погружаться в создаваемые этими средствами реальность. Внимание современной молодежи привлекают лишь острые и сильные ощущения, для них важна визуализация [5].

Максимально выражена у представителей учащейся молодежи потребность в деятельности, проявляющаяся в своеобразном эмоциональном переживании, когда человек испытывает радостное возбуждение, подъем, если работа идет хорошо, когда видит, что добивается успешных результатов. Представленные данные свидетельствуют о том, что именно психические состояния являются ведущим компонентом перестройки психической деятельности студентов, определяя направление и характер адаптационных изменений, а также формирования их индивидуальности.

Эмоции и чувства ярко проявляются и играют важную роль в учебной деятельности, особенно в напряжённые её периоды, когда они могут способствовать усилению мотивов и достижению целей и мобилизации сил или дезорганизовывать деятельность. В эмоциональных процессах студента отражаются условия и задачи его учебной деятельности, проявляется его отношение к ним; эмоциональность связана с учебной мотивацией и успешностью обучения студентов.

Педагоги и психологи уделяют внимание различным аспектам проблемы эмоциональности в учебной деятельности. Проблемам в развитии эмоционально-волевой сферы посвящено значительное количество работ отечественных специалистов: И. Ю. Захаров, В. А. Иванников, Е. П. Ильин, Я. В. Сорокина, В. С. Юркевич. Так, например, Я. В. Сорокина рассматривает активность в учебной деятельности на основе эмоционально-волевой регуляции. Изучается влияние эмоций разной интенсивности на личностное развитие студентов и на их познавательную сферу, причины их возникновения в учебной деятельности студентов и особенности проявления (О. О. Косякова, В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов и др.); способы развития эмоциональной устойчивости личности в системе подготовки будущих специалистов (Д. В. Иванов, Е. М. Семёнова, О. О. Косякова и др.). М. Ю. Саутенкова и В. Н. Колесников, изучая особенности эмоциональной сферы студентов в связи с учебной деятельностью и профессиональной направленностью, выявляют взаимосвязи различных характеристик эмоциональности и личностных особенностей.

Одной из особенностей эмоциональной сферы студенчества является эмоциональная устойчивость, которая выступает как важный фактор сохранения надёжности деятельности в сложных для студента ситуациях. Д. В. Иванов рассматривает феномен эмоциональной устойчивости как интегративное свойство социально зрелой личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке [1]. Излишняя тревога во время выполнения задания иногда может сразу вызвать снижение качества деятельности. Однако уровень тревоги, проявляемый в нейтральных условиях, может и не вызывать ещё нарушений, и лишь дополнительный стрессовый фактор вызывает кумуляцию напряжения и ухудшение выполнения (согласно законам Йоркса — Додсона).

Семенова Е. М. в качестве психологических способов развития эмоциональной устойчивости выделяют специфические и неспецифические способы. Специфические способы выражаются в адаптации к напряжённым факторам деятельности, стимулирующим развитие эмоциональной напряжённости, в особом профессионально заострённом развитии качеств личности будущего специалиста: профессионального самосознания, психологической культуры (эмпатичность, экспрессивные умения; культура педагогического общения). Неспецифические способы характеризуются применением средств саморегуляции эмоционального состояния, способов преодоления состояния эмоциональной напряжённости (обучение приёмам релаксации, специальным физическим и дыхательным упражнениям и самоконтролю внешних проявлений эмоционального состояния) [4].

Эмоциональная неустойчивость может проявляться в «эмоциональном напряжении», «эмоциональной напряжённости». Состояние эмоциональной

напряжённости сопровождается такими внешними проявлениями, как определённые физиологические реакции и негативные изменения в функционировании психомоторных и психических процессов, снижение эффективности выполняемой деятельности. Особенностями проявления эмоциональной напряжённости в учебной деятельности являются физиологические реакции, эмоционально-сенсорные, эмоционально-моторные, эмоционально-ассоциативные нарушения.

К причинам возникновения эмоциональной напряжённости в учебной деятельности О. О. Косякова относит:

- неумение наладить контакт с товарищами по учёбе и преподавателями;
- неумение прогнозировать результаты общения и будущей деятельности;
- страх перед экзаменом, зачётом или выступлением;
- плохие отметки;
- неуверенность в своих силах;
- неумение справляться с излишним волнением;
- дефицит времени, темп экзаменационного периода [2].

М. Ю. Саутенкова связывает напряженность в учебной деятельности студентов, их взаимоотношений, наличием страха перед будущим, неуверенностью в себе, агрессивность, конфликтность с низким уровнем развития эмоциональной культуры, а порой с её отсутствием у студентов [3]. Устойчивость человека к действию эмоциогенных раздражителей может определяться и тем, насколько он заинтересован в результатах своей деятельности.

Следовательно, эмоциональную устойчивость можно считать одним из факторов, определяющих психическое и физическое здоровье студентов. Так, неуверенность в себе как одно из проявлений заниженной самооценки, неприятия себя, т. е. отрицательного отношения к себе, приводит к ожиданию неуспеха сопровождается такими психическими состояниями, как тревожность, стресс, депрессия, волнение, беспокойство, застенчивость. Однако проблема активизации эмоциональной сферы студентов в процессе обучения не подвергалась целостному исследованию с выявлением системы педагогических условий этого процесса и обеспечением его адекватного технологического обеспечения.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы. Современная ситуация развития общества, в том числе в сфере образования, требует актуализации проблемы гуманистического миропонимания, которое имеет целью свести к минимуму одно лишь рациональное познание. Обязательным условием для этого должна стать опора на эмоциональную сферу субъектово бучения, создание педагогических условий функционирования творческой вариативной технологии их реализации, повышение уровня развития эмоциональной культуры студентов. Для этого необходимо добиваться сдвигов в раз-

витии её компонентов: эмоциональной направленности, эмоционального интеллекта, эмпатии, эмоциональной коммуникабельности, эмоциональной экспрессивности, креативности.

Развитию эмоциональной устойчивости также необходимо уделять особое внимание в системе подготовки студентов. Целенаправленное использование комплексной системы специфических и неспецифических способов подготовки способствует развитию эмоциональной устойчивости студентов в процессе обучения в вузе. Важно научить студента правильно использовать резервы психики, повышать способность к гибкому самоуправлению, наиболее полному раскрытию физических и психических возможностей. В результате организованного воздействия на студентов должны происходить изменения в их эмоциональном мире, появляться уверенность в себе, исчезать тревога и беспокойство по поводу своего будущего. Итак, эмоционально-положительный фон обучения как условие формирования эмоционально-ценностного отношения обучающегося к процессу обучения, позволяет повысить качество образования, выступает значимой характеристикой в образовании взрослых.

Литература

1. Иванов Д. В. Влияние образовательной среды на формирование эмоциональной устойчивости подростка: Автореф. дисс. канд. психол. Наук. Курск, 2002.

2. Косякова О. О. Влияние эмоциональной устойчивости студентов педвузов на эффективность их учебной деятельности // Вестник ТвГУ. Серия: «Педагогика и психология» (1). 2008. С. 130–140.

3. Саутенкова М. Ю. Социально-психологические особенности развития эмоциональной культуры студентов: Автореф. дис. … канд. психол. наук. Актобе, 2004.

4. Семёнова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 224 с.

5. Симонович Н. Н. Психологические черты современной молодежи. № 55–3, 30.11.2015 [https://novainfo.ru/article/9037].

ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ФОРМИРОВАНИЯ ЭКСПЕРТНОГО МЫШЛЕНИЯ ЭКСПЕРТА-КРИМИНАЛИСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

М. Г. Алексеева,
Санкт-Петербургский университет МВД России

***Аннотация**. Данная статья отражает основные проблемы формирования экспертного мышления эксперта-криминалиста в образовательном процессе. В ней отражены различные подходы к понятию экспертное мышление и как оно связано с экспертной деятельностью, чем обусловлено, какими свойствами обладает.*

***Ключевые слова:** экспертное мышление, профессиональное становление личности, экспертная деятельность, правовое мышление, юридическое мышление, субъект деятельности.*

Современные социально-экономические условия обусловлены информационной революцией, которая, в свою очередь, обязывает личность перерабатывать огромный поток постоянно изменяющейся и обновляющейся информации. Более того, проблема усугубляется не только ростом информационных объемов, но и снижением их качества. Именно поэтому личности необходимо адаптироваться к новым условиям социально-экономической среды, что можно осуществить только через изменение специфики мыслительной деятельности.

К большому сожалению, личность не настолько динамична в изменении мыслительных процессов, по этой причине обществу необходимы те специалисты, которые способны ориентироваться в обширных потоках информации, вычленять из них нужную и корректную информацию, а давать объективную оценку тому или иному явлению, конструктивно и обоснованно поясняя поставленную оценку. К данным специалистам относятся эксперты разных областей, в том числе эксперты-криминалисты органов внутренних дел. Именно на них ложится бремя доказывания факта преступного деяния, которое имеет отражение в виде экспертного заключения. Таким образом, эксперт несет не только профессиональную, но и моральную ответственность за свои выводы, которые он сделал исходя из полученных данных из обследуемого информационного поля. Это накладывает существенный отпечаток на специфику мыслительных процессов эксперта.

В настоящее время экспертная деятельность требует от эксперта обладания экспертным мышлением, более обширным количеством знаний и другого рода качества компетенций, нежели это могут предоставить высшие

учебные заведения. Компетенции нового качества, как и экспертное мышление, на данный момент времени, не способны сформироваться в структуре базовых знаний, именно поэтому современное образование не может в полной мере удовлетворить запрос общества об оказании качественных услуг по защите личности и обеспечению личной безопасности граждан.

Данная проблема связана как с отсутствием специального подхода к отбору экспертов-криминалистов, а с рядом причин методологического порядка, в частности, отсутствием понятного научного подхода к определению экспертного мышления. Именно с этой целью мы провели подробный анализ уже имеющихся знаний в этой области, который позволил нам сделать следующие обобщения.

Так согласно классическому поведенческому подходу, принятому в зарубежной психологии, можно сделать вывод о значительной зависимости экспертного мышления от ряда воздействующих систем, в качестве которых в нашем случае выступает деятельность, обуславливающая опыт человека.

Формой проявления мыслительных действий могут быть образы, понятия, отношения (О. Зельц). При этом, в целом, мыслительная деятельность выступает как саморегулирующаяся система, ориентированная на особенности внешней среды.

К внутренним факторам, обуславливающим формирование данного типа мышления можно отнести ряд внутренних составляющих, таких как мотивирующие и целенаправляющие факторы (А. Н. Леонтьев), исследовательский интерес (С. Л. Рубинштейн). Отдельное внимание уделяется в теоретических исследованиях и культуральным связям субъекта, проявляющим себя в структуре речевой деятельности или дискурса (Л. С. Выготский, П. Жане, Ю. А. Шаранов), а также интеллектуальным и моторным позициям мышления человека (А. Бине, К. Бюллер) [1].

Исходя из анализа внешних и внутренних параметров экспертного мышления, становится возможным построение его структуры, включающей в себя как общие составляющие (установки, интеллектуальные особенности, знания и опыт), так и частные элементы, такие как творчество, импровизация, генерация нового, формирование новых концептоформ, беглость, гибкость, оригинальность, критичность, интуиция. При этом, значительную роль в структуре проявления качеств эксперта играет так называемый парадигмальный подход, включающий в себя функциональную и конструктивистсткую составляющую. Именно последняя, ориентированная на ценности и знания человека, обеспечивает оптимальное включение всех необходимых в профессиональной деятельности свойств мышления.

В современной юридической психологии принято выделять еще два процесса, обуславливающие высокий уровень профессионализма эксперта-криминалиста, а именно процессы гибридизации и интеграции, проявляющие себя в формировании обобщенного научного языка, свойственного всем юри-

дическим службам, с одной стороны, и включением в целостную систему знаний, с другой. При этом, гибридизация, кроме формирования общего пространства в области научных знаний, включает в себя и такие составляющие как формирование отношений с другими людьми, формирование выдержки и самообладания в конфликтных ситуациях. В связи с этим, можно говорить о том, что предметное содержание экспертной деятельности является достаточно широким, активизирующим потребность человека в построении новых схем и алгоритмов, обусловленных спецификой юридического труда [3].

При этом, собственно юридическая деятельность не является однозначно схожей с деятельностью эксперта, что проявляется в специфике операций, которые включают в себя следующие составляющие: изучение материальных следов событий, восстановление механизма события, установление участников и орудий преступлений, решение ряда частных задач, способных помочь суду принять решение в определении вины каждого отдельного участника процесса и назначении справедливого наказания [2].

Более того, являясь частью правового и юридического мышления, экспертное мышление проявляет себя лишь в определенных, зачастую сложных ситуациях, связанных с многоэпизодностью, противоречивостью, сомнениями, затруднениями в формулировках, уточнениями, перепроверкой уже имеющихся заключений и фактов и т. д. Учитывая сложность деятельности, эксперт, как правило, вынужден всю свою активную профессиональную жизнь посвящать непрерывному приобретению новых компетенций, расширять свой профессиональный опыт. В свою очередь непрерывное самообразование преобразует само мышление эксперта настолько, что он становится способным к прогнозированию ситуаций и быстрому принятию единственно правильного решения на основе классификации и осмысления множества фактов и событий преступления

Свойствами, обеспечивающими деятельность эксперта-криминалиста в данных условиях являются следующие: навыки самостоятельной работы и самоконтроля, умение принимать решение, умение выполнять инструкции, умение планировать, профессиональная честность, личная ответственность и профессиональная идентификация, стремление к самосовершенствованию, быстрота реакции, быстрая адаптация к новому, обучаемость, способность работать с большим количеством информации, операции с нестандартными предметами расследования.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что в ходе процесса обучения, мыслительная деятельность курсанта должна определенным образом изменяется в соответствии с расширением объема средств и границ мыслительных операций на основе формирующегося в этот период юридического мышления. При этом, значительное влияние в процессе экспертной деятельности, приобретает не столько собственно само экспертное мышление,

сколько субъект деятельности с его моральными ценностями и личными интересами, ориентированными на стоящие перед ним задачи.

В целом, можно сделать вывод, что именно учет вышеперечисленных компонентов при профессиональной подготовке и психолого-педагогическом сопровождении курсантов образовательных организаций — будущих сотрудников экспертно-криминалистических подразделений МВД России и является основой развития у них экспертного мышления.

Литература

1. История психологии: хрестоматия / А. Н. Леонтьев / В. П. Зинченко / В. А. Петровский / Карл Юнг Густав / Декарт Рене / С. Л. Франк / С. Л. Рубинштейн / Платон / В. В. Зеньковский / А. В. Брушлинский / Аристотель / Аврелий Августин / Маслоу Абрахам / Юм Дэвид / Франкл Виктор / Брунер Джером / Л. С. Выготский / Демокрит / Эфесский Гераклит; Сост. Н. А. Бугрова. Кемерово: Кемеровский государственный институт культуры, 2014. 207 с.

2. Россинская Е. Р. Профессия — эксперт / Е. Р. Россинская. М.: Юристъ, 1999. 192 с.

3. Юридическая психология: учебно-методическое пособие / Т. Ф. Фомина. СПб.: Изд-во НИЦ АРТ, 2015. 114 с.

УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГАМИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Т. Н. Гучкова, Е. С. Крючкова,
Псковский государственный университет

***Аннотация**. Статья посвящена проблеме удовлетворенности профессиональной деятельностью учителей сельской школы. Отражены особенности педагогического коллектива, факторы, влияющие на удовлетворённость работой педагога, определены интегральные показатели удовлетворённости педагогической деятельностью.*

***Ключевые слова:** удовлетворённость работой, педагогический коллектив, психологический климат.*

Удовлетворенность работой представляет собой один из критериев эффективности профессиональной деятельности педагога. Удовлетворенность трудом — это ощущение того, что человек полностью отдает любимой работе свои силы и раскрывает свои способности, а также его деятельность должным образом оценивается коллективом и окружающими, обществом в целом [2].

Педагогический коллектив является частью общественного коллектива, куда составной частью входит и ученический коллектив. При всем соответствии признакам любого коллектива, педагогический коллектив имеет и свои специфические особенности.

Главная отличительная особенность педагогического коллектива состоит в специфике профессиональной деятельности, а именно в обучении и воспитании подрастающего поколения. Эффективность профессиональной деятельности педагогического коллектива определяется уровнем педагогической культуры его членов; характером межличностных отношений; пониманием коллективной и индивидуальной ответственности, степенью организованности, сотрудничества. Педагогические, воспитательные, по своей сути, коллективы образовательных организаций дают ученикам первоначальное представление о коллективе взрослых, о системе взаимоотношений в нем, о совместной деятельности. Данное обстоятельство стимулирует педагогический коллектив к самоорганизации, постоянному самосовершенствованию [3].

Необходимо отметить полифункциональность педагогической профессии. Современный педагог одновременно выполняет функции учителя-предметника, классного руководителя, руководителя кружка, общественного деятеля. Полифункциональность деятельности отдельных педагогов определяет полифункциональность деятельности всего педагогического коллектива.

Другая особенность педагогического коллектива состоит в его высокой степени самоуправляемости. Как правило, функциональные обязанности членов педагогического коллектива, его руководителей четко определены, должностные инструкции обязательны для выполнения, отработаны формы контроля и самоконтроля.

Важно заметить, что в педагогическом коллективе — коллективный характер труда и коллективная ответственность за результаты педагогической деятельности. К числу особенностей жизнедеятельности педагогического коллектива необходимо отнести также отсутствие временных рамок выполнения тех или иных видов педагогического труда. Это часто является причиной перегрузки учителей; недостатка необходимого свободного времени для профессионального роста, духовного обогащения. В настоящее время, в силу ряда причин, резко сократилось число выписываемых литературных изданий, периодической печати, число посещений учителями кинотеатров, музеев и выставок.

Специфической особенностью педагогического коллектива является его преимущественно женский состав, что не может не влиять на характер взаимоотношений, возникающих в нем. Женские коллективы более эмоциональны, чаще подвержены смене настроений, более конфликтны, чем те педагогические коллективы, в которых в значительной части представлены мужчины.

Важнейшим условием профессионального развития педагога является удовлетворенность трудом, что осознание себя в качестве признаваемого об-

ществом эффективного работника по значимой для общества профессии становится условием принятия этой профессии как основного дела своей жизни и, следовательно, принятия человеком своей жизнедеятельности и самого себя.

Если труд радует педагога, то возникает удовлетворенность профессиональной деятельностью. Это чувство усиливается, если существует разделенность удовлетворения с другими людьми. Больше всего людей удовлетворяет в работе признание своей личности со стороны других людей, интерес к труду, оплата и гарантированность труда [1]. Неудовлетворенность трудом выражается в напряженности, апатии, раздражении, быстрой утомляемости. Именно неудовлетворенность трудом является основной причиной текучести педагогических кадров.

Результатом труда педагога являются не только внешние вознаграждения (денежные стимулы, продвижение по службе, моральные стимулы), но и внутренние (самоуважение, ощущение самореализации, чувство удовлетворения от хорошо выполненной работы, интерес к самому процессу труда). Удовлетворенность педагога своей профессиональной деятельностью зависит также от оценки им справедливости вознаграждений за достигнутые результаты.

Конечно, неудовлетворенность работой может быть вызвана низкой оплатой труда, однако, по мнению Д. Гринберга, высокая оплата и хорошие условия труда еще не являются гарантом удовлетворенности работой, поскольку существуют еще и мотивационные факторы. К ним относятся степень сложности заданий, объем работы, которая будет положительно оценена по окончании, и др.

Итак, на уровень удовлетворенности трудом педагога оказывает влияние ряд факторов. Среди которых можно выделить следующие:

1. Материальное вознаграждение педагога за профессиональную деятельность (заработанная плата) и то, сколько, по мнению работника, он должен получить. Если педагог считает, что он получает меньше, чем ему, по его мнению, положено, он будет испытывать неудовлетворенность.

2. Справедливость распределения поощрения (материального и морального) среди коллег влияет на удовлетворенность педагога. Педагоги стремятся сравнивать свои усилия, навыки, положение и рабочие результаты с усилиями, навыками, положением и рабочими результатами других учителей. Они сравнивают и поощрения, то есть свой вклад с вкладом других коллег по отношению к получаемым поощрениям. Работники различаются по тому, каких поощрений они желают, и по тому, насколько различные поощрения значимы для них.

3. Удовлетворенность трудом зависит от возраста учителя, его стажа работы, от положения, которого он достиг в школе, и от других факторов.

На характер организационной структуры педагогического коллектива определенное влияние оказывает его величина. В небольших коллективах связи между его членами более прочные и устойчивые. По мере увеличения

коллектива отношения между его членами приобретают все более официальный характер. В педагогическом коллективе, насчитывающем более 30 человек, как правило, возникают различные неформальные группы, объединенные по разным признакам: общности интересов, увлечений, совместному отдыху и др. Тем более они возникают в педагогических коллективах больших городских школ, насчитывающих от 50 до 100 человек и более.

Особое значение приобретает проблема педагогических коллективов малокомплектных сельских школ, в которых может быть от 10 до 50 учащихся и от 3 до 10–12 учителей. Численность педагогического коллектива определяет характер руководства им [4, с. 47]. В небольших коллективах педагоги хорошо знают друг друга, отношения между ними отличаются стабильностью, но в таких коллективах ограничены возможности общения, взаимного обогащения. В больших коллективах складывается сложная структура взаимоотношений, они более подвижны, иногда даже конфликтны, но в таких педагогических коллективах большая вероятность появления ярких, неординарных личностей.

Эмпирическое исследование проводилось на базе одной из школ Псковского района. Целью исследования являлось изучение взаимосвязи между удовлетворенностью работой, состоянием социально-психологического климата и мотивационным потенциалом педагогического коллектива школы.

Мы выдвигали в виде гипотезы следующее предположение о том, что удовлетворенность работой тесно связана с социально-психологическим климатом и мотивационным потенциалом педагогического коллектива школы. В качестве диагностического инструментария использовались: методика «Интегральная удовлетворенность трудом» (А. В. Батаршев); тест общей оценки психологического климата (М. И. Марьин, С. И. Ловчан, И. В. Иванихина, С. Г. Шмакова); методика «Шкала оценки потребности в достижении» (Ю. М. Орлов).

Показатели средних данных по методике «Интегральная удовлетворенность трудом» распределились следующим образом: удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами (5,3), интерес к работе (4,75), уровень притязаний в профессиональной деятельности (4), удовлетворенность достижениями в работе (3,8), удовлетворенность взаимоотношениями с руководством (3,7), удовлетворенность условиями труда (2,75), предпочтение выполняемой работы высокому заработку (1,9), професссиональная ответственность (1,7) общая удовлетворенность трудом (28). Практически все составляющие удовлетворенности трудом на высоком уровне. Единственное, что не полностью устраивает педагогов — это заработная плата (удовлетворенность на среднем уровне). Педагоги испытывают высокий интерес к работе. Они удовлетворены своими достижениями в педагогической деятельности, взаимоотношениями с коллегами и руководством, условиями труда. У респондентов прослеживается высокий уровень притязаний в профессиональной деятельности и профессиональная ответственность.

Анализ результатов опроса по тесту общей оценки психологического климата показал, что индекс социально-психологического климата равен 5,5, что соответствует благоприятному, здоровому климату в педагогическом коллективе. В исследуемом педагогическом коллективе сформировано активное ядро. Наблюдается гармоничный баланс делового и эмоционального опосредования межличностного восприятия и взаимодействия его членов. Отсутствуют явные или скрытые группировки, негативно настроенные по отношению друг к другу, директору или ее распоряжениям. Маловероятны тяжелые конфликтные ситуации в коллективе. Педагоги удовлетворены своей профессией, условиями работы, ее оценкой и стимулированием, взаимоотношениями между коллегами, как по горизонтали, так и по вертикали, стилем руководства и перспективами дальнейшего роста. Следовательно, общий психологический климат в педагогическом коллективе — благоприятен.

Исследую уровень мотивации достижения, мы обнаружили, что среди педагогов наибольшее число 7 педагогов (58 %) имеют высокий уровень мотивации достижения, остальные 5 педагогов (42 %) имеют средний уровень потребности в достижениях. Следовательно, большинство испытуемых стремятся к успеху (высоким результатам) в профессиональной деятельности, желают выполнять сложные задания, тем самым, совершенствуя свое мастерство.

Для подтверждения или опровержения исходной гипотезы нами был произведен количественный анализ с помощью коэффициента корреляции r Спирмена, с помощью которого было установлено, что удовлетворенность работой у педагогов взаимосвязана с мотивационным потенциалом педагогов. Чем выше удовлетворённость трудом, тем выше уровень мотивации профессиональной деятельности педагогов.

Таким образом, в педагогическом коллективе высокий уровень удовлетворенностью трудом при достаточно высоком мотивационном потенциале его членов и благоприятном психологическом климате.

Литература

1. Гуськова Е. А. Взаимосвязь социально-психологических характеристик трудового коллектива с удовлетворенностью работой персонала / Е. А. Гуськова, Н. Н. Ярушкин // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: «Психология». Вып. № 2 (16). 2014. С. 100–112.

2. Кондратьева М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика / М. Ю. Кондратьева, В. А. Ильин. М.: ПЕР СЭ, 2013. 464 с.

3. Логинова А. В. Профессиональная деформация личности педагога и пути ее преодоления / А. В. Логинова // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1750–1752.

4. Старобинский Э. Е. Как управлять персоналом. М.: Интел-синтез, 2011. 143 с.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ РАБОТНИКОВ МАЛЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Т. И. Кузьменко,
Псковский государственный университет

Аннотация. *Статья посвящена вопросам исследования акмеологического потенциала личности. В статье представлены результаты теоретического исследования профессионального акмеологического потенциала. Проанализированы теоретические аспекты проблемы и намечены дальнейшие практические задачи исследования в данной области.*

Ключевые слова: *потенциал личности, профессионализм, акмеологический потенциал личности, профессионально важные качества.*

В психолого-педагогических науках понятие «потенциал личности» характеризует условия и факторы вероятного пути развития личности. Как следствие, под потенциалом личности понимают:

• возможности, наклонности, латентные свойства личности, ее стратегии, планы, перспективы, ценности;

• способности, рассматриваемые в контексте их значения для деятельности и развития личности;

• ресурсы, включаемые в структуру рассматриваемых явлений или процессов [2].

В качестве основания исследования мы рассматриваем потенциал личности как наиболее высокий уровень акме — высшая точка, вершина. Чаще всего под «акме» понимают состояние, характеризующее субъекта деятельности на этапе зрелости. Это состояние достигается благодаря развитию в человеке определенных знаний, умений, способностей, качеств личности, ценностных ориентаций, образа мысли и др. Акме — это одновременно и результат развития, и результат саморазвития личности.

Отсюда, мы рассматриваем потенциал личности как акмеологический (АПЛ). АПЛ стал предметом научного исследования в начале XXI века. В настоящее время однозначного, общепризнанного определения понятия и термина акмеологического потенциала нет.

Д. Н. Мотыгуллин предлагает рассматривать АПЛ профессионала как дуальную структуру: профессиональные умения выступают показателем готовности и способности индивида к профессиональному совершенствованию, а также критерием сформированности акмеологического потенциала [3].

Акмеология определяет профессионализм, как систему, состоящую из четырех взаимосвязанных подсистем: профессионализма личности, профессионализма деятельности, нормативности деятельности и поведения и продуктивной Я-концепции.

Профессионализм деятельности определяется, как характеристика, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными способами решения задач.

Профессионализм личности отражает высокий уровень профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста.

Нормативность деятельности и поведения — характеристика, отражающая высокий уровень нравственной регуляции профессиональной деятельности и поведения и включающая знания о профессиональной этике, представления о нравственности и нравственных нормах; положительное отношение к профессиональной деятельности, стремление к самореализации и достижениям.

Продуктивная Я-концепция отражает устойчивую осознанную и переживаемую как неповторимую систему представлений субъекта о самом себе, на основе чего он строит свои отношения и взаимодействия [1].

А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин выделяют в акмеологической модели личностно-профессионального развития субъекта труда только две подструктуры: развитие профессионализма личности и развитие профессионализма деятельности, которые находятся в диалектическом единстве.

Согласно теоретической модели в подструктуру развития профессионализма личности входят следующие категории: освоение новых технологий и алгоритмов решения профессиональных задач; совершенствование стиля деятельности; формирование общих и особенных акмеологических инвариантов профессионализма; развитие личностно-деловых качеств (исполнительность, ответственность, инициатива, самостоятельность, дисциплинированность); раскрытие творческого потенциала личности; изменение системы мотивов и ценностей.

Подструктура профессионализма деятельности включает повышение профессиональной компетентности и совершенствование системы профессиональных умений, состоящую из следующих категорий: расширение системы профессиональных знаний; повышение дифференциально-, ауто- и социально-психологической компетентности; освоение новых технических средств деятельности, технологий деятельности; освоение новых компьютерных и информационно-коммуникационных технологий; развитие коммуникативных умений [4].

Как видно из представленных определений подсистем профессионализма, все они отражают свойства, которые можно отнести к профессионально важным качествам, исходя из определения их, как любых качеств, определяющих успешность профессиональной деятельности.

Под профессионально важными качествами принято понимать любые качества субъекта, включенные в процесс трудовой деятельности и обеспечивающие эффективность ее исполнения по параметрам производительности, качества труда и надежности.

Профессионально важные качества могут включать в себя индивидуально-психические и личностные качества субъекта, которые необходимы и достаточны для реализации той или иной профессиональной деятельности. Иными словами, ПВК — это любые качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность его труда [1].

Для развития АПЛ работников необходимо опираться на акмеологические технологии личностно-профессионального развития. Данные технологии включают четыре ключевых аспекта управления:

1) самосознанием — знание самого себя, собственных ресурсов, способность создавать направление и ставить цели для самого себя, быть образцом для подражания, развивать способность усваивать новые уроки;

2) лидерством — организация самого себя, методы мотивирования, направления и развития коллектива;

3) коммуникациями — построение связей с собой и другими;

4) инновациями — создание новых идей, создание атмосферы обучения и инноваций [5].

Учитывая важность показателей роста малого бизнеса, следовательно, возрастает количество руководителей и рядовых сотрудников, тем самым появляется потребность изучения их акмеологического потенциала личности, что является актуальностью изучения данной проблемы.

Изучение проблемы шло в различных направлениях. Ведущим из них является: психолого-акмеологические исследования профессионализма (Агапов В. С., Анисимов О. С., Бодалев А. А., Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Кузьмина Н. В., Лаптев Л. Г., Михайлов Г. С., Москаленко О. В., Реан А. А., Селезнева Е. В., Степнова Л. А. и др.).

Профессиональный акмеологический потенциал — важная предпосылка успешной самореализации, а также способ воздействия на профессиональное развитие работников

Наличие проблемной ситуации и актуальности темы исследования позволяют определить цель, объект, и предмет исследования.

Целью данной работы является определение уровня акмеологического потенциала сотрудников малых предприятий, а также разработка и апробация программы повышения акмеологического потенциала.

Объектом исследования выступают сотрудники малых предприятий Псковской области (руководители ООО и ИП).

Предметом исследования является акмеологический потенциал.

Практическая база исследования: ОАО «АРТ ПЛЮС» г. Псков.

Более подробно нами будут изучены такие компоненты: «Профессионализм», «Акмеологический потенциал личности», «Потенциал личности», «Профессионально важные качества».

Рассмотрев литературу по данной теме, была выдвинута следующая исследовательская гипотеза, которая заключалась в предположении о том, что руководители малых предприятий обладают более высоким уровнем акмеологического потенциала по сравнению с рядовыми сотрудниками.

Для исследования предполагается использование следующего диагностического инструментария: исследование уровня субъективного контроля Роттера, тест на измерение самоактуализации (САМОАЛ) Калины, тест лидерских способностей, оценка творческого потенциала Фетискина, исследование цикла управленческих умений Вилсона.

Для решения задач развития профессионализма деятельности и личности работников малых предприятий необходимо применение психолого-акмеологического подхода, основанного на методологических принципах (комплексности, системности, интегративности, субъектности), позволяющих представить их как нормативную психолого-акмеологическую модель профессионализма личности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что на основании полученных результатов могут быть разработаны программы развития акмеологического потенциала сотрудников малых предприятий.

Таким образом, теоретический анализ проблемы акмеологического потенциала личности позволил выявить профессионально важные качества, влияющие на профессионализм личности. В статье мы рассмотрели основные инварианты понимания феномена акмеологический потенциал личности.

Личностно-профессиональный потенциал, обеспечивающий прогрессивное развитие личности в процессе профессиональной деятельности, рассматривается в качестве основы становления профессионализма личности, дополняя набор акмеологических инвариантов профессионализма.

Литература

1. Бабичев И. В. Психолого-акмеологический отбор персонала как перспективная форма профотбора // Акмеология. Научно-практический журнал / Под ред. А. А. Деркач. 2013. № 1 (45). С. 76–80.

2. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. М.: Издательство Моск. психол.-соц. института; Воронеж: МОДЭК, 2006. 492 с.: ил. (Библиотека психолога).

3. Кузнецов А. Г., Селезнева С. М. Факторы развития акмеологического потенциала менеджера // Вестник ЮУрГУ. Серия: «Психология». 2012. № 45 (304). С. 12–19.

4. Селезнева М. В. Акмеологический подход к анализу достижений в профессиональной деятельности преподавателей вуза // Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. Вып. 1 (13). С. 5–8.

5. Степнова Л. А., Алмагестова М. Т. Акмеологические технологии личностно-профессионального развития руководителей высшего управленческого звена // Акмеология. Научно-практический журнал / Под ред. А. А. Деркач. 2013. № 1 (45). С. 21–26.

ИЗМЕНЕНИЕ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

О. С. Куликова,
Сосновоборский политехнический колледж
С. М. Петрова,
Псковский государственный университет

***Аннотация**. Профессиональная подготовка основывается на получении студентами политехнического колледжа теоретических знаний и практических умений в профессиональной деятельности. Занятия проходят в аудиториях и в производственных мастерских колледжа под руководством мастеров производственного обучения, а также на предприятиях в рамках производственной практики под руководством опытных наставников и кураторов. Одной из составляющих процесса профессиональной подготовки в ходе профессионального обучения является формирование профессиональной мотивации студентов колледжа. Важными компонентами профессиональной мотивации в процессе подготовки профессионала являются профессиональная направленность, мотивация профессиональной деятельности, социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере и профессиональная готовность. О сформированности профессиональной мотивации можно судить по характеру мотивации учебной деятельности и по степени удовлетворенности профессиональным обучением в целом. Важную роль в формировании профессиональной и учебной мотивации в ходе профессиональной подготовки играет мастер производственного обучения.*

Цель исследования заключалась в том, чтобы выявить особенности изменения учебной и профессиональной мотивации студентов политехнического колледжа в процессе профессиональной подготовки. Учебная и профессиональная мотивация изменяются в процессе профессиональной подготовки в результате изучения теоретических и практических дисциплин, а также в

ходе прохождения производственной практики. Сведения об особенностях изменения учебной и профессиональной мотивации студентов политехнического колледжа от младших курсов к старшим позволит мастерам производственного обучения осознанно влиять на качество подготовки будущих специалистов и целенаправленно формировать положительное отношение к будущей профессии.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, профессиональное обучение, мастер производственного обучения, студенты политехнического колледжа, учебная мотивация, профессиональная мотивация, профессиональная направленность, мотивы выбора профессии, социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере, профессиональная готовность.*

Профессиональное обучение — это процесс взаимодействия преподавателя и обучающихся, в ходе которого осуществляется профессиональная подготовка. Профессиональное обучение основывается на том, что студенты получают теоретические знания в учебных аудиториях образовательного учреждения, а практические занятия начинают проходить сначала в производственных мастерских колледжа под руководством мастеров производственного обучения, а затем на старших курсах — на предприятии под руководством опытных наставников и кураторов учебного заведения. Теоретическая и практическая части профессионального обучения являются относительно самостоятельными, но в то же время взаимосвязанными частями единого учебного процесса. Профессиональное обучение должно быть нацелено на развитие личности студента, на формирования у него навыков применения на практике полученных теоретических знаний, с учетом личных прав и свобод, психологических возможностей и способностей, социально-экономических интересов и потребностей, а также требований современного высокотехнологичного производства [3].

Одной из составляющих процесса профессиональной подготовки в ходе профессионального обучения является формирование профессиональной мотивации студентов колледжа. Для того чтобы выпускник колледжа вошел в профессию с устойчивой внутренней мотивацией профессионального самообразования и саморазвития необходимо обеспечить формирование профессиональной и учебной мотивации уже на этапе профессионального обучения, как внутренних движущих факторов развития профессионализма и личности профессионала в ходе дальнейшего профессионального становления. Только на основе профессиональной и учебной мотивации возможно эффективное развитие профессиональной образованности и профессиональной культуры личности.

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности — одна из главных в психологии. В российской психологии разработан ряд концепций

деятельности и методических подходов к ее изучению. Прежде всего, это работы общетеоретического плана представителей деятельностного подхода: С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. М. Теплова, Б. Г. Ананьева, К. А. Абульхановой-Славской, В. П. Зинченко, В. Н. Мясищева, Г. В. Суходольского, Е. Б. Старовойтенко.

О сформированности профессиональной мотивации можно судить по доминирующей направленности на сферу профессиональной деятельности, по положительному отношению к своей профессии, по ведущим мотивам выбора профессии, социально-психологическим установкам в сфере трудовой деятельности, по характеру мотивации учебной деятельности и по степени удовлетворенности профессиональным обучением в целом. Важную роль в формировании профессиональной и учебной мотивации в ходе профессионального обучения играет мастер производственного обучения [2, с. 117].

Цель исследования заключается в том, чтобы выявить особенности изменения учебной и профессиональной мотивации студентов политехнического колледжа в процессе профессиональной подготовки. Нами была выдвинута гипотеза о том, что учебная и профессиональной мотивация студентов политехнического колледжа изменяется от младших к старшим курсам, что способствует лучшему освоению учебно-профессиональной программы, закреплению теоретических знаний и формированию практических умений.

В связи с тем, что основной отсев студентов колледжа приходится на первый курс, а устойчивый контингент учащихся наблюдается к четвертому курсу, для проведения исследования были выбраны студенты второго и четвертого курсов ГА ПОУ ЛО «Сосновоборский политехнический колледж» в количестве 40 человек, в том числе, 20 студентов 2-го курса и 20 студентов 4-го курса. При формировании выборки и при дальнейшем анализе полученных в ходе эмпирического исследования данных мы учитывали средний проходной балл аттестата на момент зачисления в колледж, который оказывает существенное влияние на успешность усвоения учебно-профессиональной программа и как следствие на эффективное развитие профессионально важных качеств. Учитывалось также место прохождения практики, которое, однако, оказывает меньшее влияние на формирование профессиональной мотивации и успешность обучения по сравнению со средним проходным баллом аттестата.

Перед началом нашей работы было проведено знакомство и анкетирование, которое проходило в виде беседы, в непринужденной обстановке и без присутствия преподавателей. Студенты реагировали адекватно и ответственно, с желанием отвечали на поставленные вопросы. В ходе беседы выяснилось, что студенты пришли в колледж, не желая продолжить обучение в общеобразовательной школе по причине боязни сдачи ЕГЭ, а также с надеждой на то, что в колледже будет учиться легче, чем в школе. При выборе будущей профессии некоторые студенты испытывали затруднения. Однако, в

целом, выбирая профессию, студенты ориентировались на свои способности, склонности и интерес к данной профессии.

В целом в анкетировании приняли участие юноши и девушки в количестве 130 человек. При ответе на вопрос: «Почему Вы выбрали колледж для своего профессионального обучения?» — 70 % студентов ответили, что это был их личный выбор, на выбор 5 % повлияли родители и 1 % студентов выбрали колледж по совету знакомых или родственников. На вопрос: «Что повлияло на выбор профессии, которую Вы получаете в колледже?» — 44 % из числа опрошенных студентов ответили, что это их желание, 23 % — решили, что выбранная профессия соответствует их интересами, и 1 % студентов руководствовался теми соображениями, что лишь бы какую-нибудь профессию получить. На вопрос: «Что вы скажите о своей учебе?» — 28 % студентов ответили, что учатся с удовольствием, 60 % считают, что это необходимо для будущего и 8 % выразили свое полное равнодушие к учебе. И, наконец, на вопрос: «Собираетесь ли вы продолжить обучение в высших учебных заведениях?» — 30 % студентов ответили положительно, 40 % — отрицательно, 10 % студентов после окончания колледжа собираются служить в Российской Армии.

Использование результатов анкетирования позволило сформировать группы студентов с учетом следующих особенностей. Первую группу составили студенты 2 курса. Среди них те, кто испытывает сомнения в правильности сделанного профессионального выбора и затрудняется в планировании своего дальнейшего профессионального пути. Работа еще не имеет для них того значения, какое имеют на данный момент сферы обучения и увлечений. Будущая профессиональная деятельность является для них чем-то неопределенным. Их гораздо больше устраивает беззаботная и более привычная студенческая жизнь, в которой учеба соперничает с их любимыми занятиями. Назовем эту группу «низко мотивированными». Вторая группа — это студенты 4 курса, ориентированные на образование, связанное с получением их будущей профессии. В этой группе наибольшее число студентов, для которых интерес к будущей работе, желание реализовать себя в ней — самое главное в жизни на данный момент. Назовем эту группу студентов «высоко мотивированными».

В качестве психодиагностического инструментария использовались следующие методики: методика изучения учебной мотивации (авторы: А. А. Реан, В. А. Якунин, модификация: Н. Ц. Бадмановой), методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация: А. А. Реана, В. А. Якунина), методика изучения профессиональной направленности личности «Дифференциально-диагностический опросник» (автор: Е. А. Климов), методика изучения мотивов выбора профессии (автор: Р. В. Овчарова), методика изучения социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (автор: О. Ф. Потемкина), методика изучения профессиональная готовности (автор: А. П. Чернявская).

По данным исследования учебной мотивации, мы можем сделать вывод о том, что студенты 2 курса, которые проходят практику на базе колледжа под руководством мастеров производственного обучения, больше мотивированы на учебно-познавательную деятельность. На первом месте у них стоит получение диплома, необходимость приобретения знаний и возможность стать высококвалифицированными специалистами. Студенты 4 курса проходят практику на предприятиях города (Ленинградская атомная станция, АО «Сосновоборэлектромонтаж», СМУП «Управление автотранспортным средством» и т. д.), которую сопровождают наставники от принимающей организации. Наставничество, по сути, является одной из форм адаптации, практического обучения и воспитания молодых работников в целях быстрейшего овладения трудовыми навыками, приобретения необходимой должностной компетенции, формирования ответственности, позитивного отношения к труду и гордости за выбранную профессию, поэтому на первое место выходят профессиональные мотивы, также студенты 4 курса проявляют большую заинтересованность в том, чтобы стать квалифицированными специалистами и получить диплом.

Важными компонентами профессиональной мотивации в подготовке профессионала являются: профессиональная направленность, мотивы выбора профессии, социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере и профессиональная готовность.

Результаты исследования профессиональной направленности с помощью «Дифференциально-диагностического опросника» Е. А. Климова показали, что студенты 2 и 4 курса выбрали тип профессии, соответствующий своей будущей работе, а именно, «человек-техника».

Затем по методике Р. В. Овчаровой мы выявили, какие мотивы выбора профессии преобладают у студентов колледжа — внутренние индивидуально и социально значимые мотивы выбора профессии или внешние положительные и отрицательные мотивы выбора профессии. Анализ полученных результатов показал, что студенты в большей мере удовлетворены избранной профессией. На различных этапах профессионального развития разные мотивы оказываются доминирующими, обеспечивая наибольшую включенность субъекта в освоение и выполнение деятельности. В процессе овладения профессией возрастает роль внутренней мотивации, связанной с самоутверждением себя как профессионала.

Выбирая между наилучшим, оптимальным и наихудшим типами соотношений, большинство студентов выбрали оптимальный комплекс, представленный сочетаниями: ВМ > ВПМ > ВОМ, когда внутренние мотивы преобладают над внешними положительными и внешними отрицательными мотивами. Это свидетельствует о том, что студенты, с данными мотивационными комплексами, вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград. Такая деятельность является самоцелью,

а не средством для достижения некой другой цели, т. е., это те студенты, которых привлекает, прежде всего, интерес к самому процессу учения, они склонны выбирать более сложные задания, что позитивно отражается на развитии их познавательных процессов. Студенты 2 курса, которые практику проходят на базе колледжа, больше мотивированы на учебно-познавательную деятельность, а у студентов 4 курса, которые проходят практику на производстве преобладают профессиональные мотивы.

Изучение социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере в настоящее время приобретает особое значение в профессиональной деятельности [4]. Для изучения социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере нами была использована методика О. Ф. Потемкиной, направленная на выявление степени выраженности социально-психологических установок на «процесс — результат — свобода» и «труд — деньги».

Полученные с помощью данной методики результаты распределились следующим образом: у студентов 2 курса: свобода (68 %) — процесс (55 %) — результат (48 %) — альтруизм (48 %) — труд (30,5 %) — деньги (29,5 %); у студентов 4 курса: результат (68 %) — труд (44 %) — свобода (42 %) — процесс (40,5 %) — альтруизм (40 %) — деньги (38 %). Это свидетельствует о стремлении студентов 4 курса достигать результатов в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам. Установка на результат предполагает такое качество личности как надежность. У студентов 2 курса на первом месте стоит свобода и процесс — это означает, что они менее задумываются над достижением результата, ими больше движет интерес к делу.

Деньги всегда играли важную роль, и особенно это заметно в наше время. Они являются и способом, необходимым для существования индивида, и средством, порождающим классовое неравенство. Несмотря на это «ориентация на деньги» у студентов 2 и 4 курсов стоит на последнем месте. Вероятно, в период обучения большая часть студентов не ставит приоритетом «ориентацию на деньги», так как в этот период они находятся на содержании родителей и зарабатывание денег не является для них первостепенной задачей.

Исследованием психологической готовности к выбору профессии занимались Н. С. Пряжников, И. В. Дубровина, В. И. Байденко, А. П. Чернявская, С. Н. Чистякова. А. П. Чернявская выделяет пять взаимосвязанных компонентов психологической готовности к выбору профессии: автономность, планирование, принятие решения, информированность и эмоциональное отношение. Автономность предполагает самостоятельную активную и ответственную позицию по отношению к процессу выбора профессии, а также независимость от окружающих, умение выделять свои собственные профессиональные приоритеты. Планирование предполагает умение строить план своего профессионального развития, различные варианты по достижению профессиональ-

ных целей. Информированность предполагает, что студенты обладают информацией о мире профессий в целом и информацией об отдельных профессиях, а также о своих профессионально важных качествах, необходимых для овладения профессиональной деятельностью в определенной области. Эмоциональное отношение предполагает эмоциональную включенность в процесс выбора профессии, положительно окрашенное отношение к этому процессу, а также готовность студентов быть субъектами труда. Принятие решения предполагает, что студенты уже определились с профессией, они решительно настроены на её освоение, способны планировать своё профессиональное будущее в её рамках [1].

Профессиональная готовность была изучена с помощью методики А. П. Чернявской «Профессиональная готовность». Результаты, полученные при изучении профессиональной готовности у студентов 2 курса, позволяют утверждать, что их показатели намного ниже, чем у студентов 4 курса. Это говорит о том, что для 2 курса профессиональная жизнь является чем-то неопределенным и менее осознанным, так как учебный процесс построен в большей степени на теоретическом обучении, и на учебной практике они еще только получают первые профессиональные навыки. У студентов 4 курса начинается производственная практика на предприятии, которая включает в себя практику по профилю специальности. В ходе этой практики студенты закрепляют и расширяют свои знания, а также готовятся к самостоятельной трудовой деятельности.

Таким образом, результаты, полученные в ходе эмпирического исследования, позволяют сделать вывод о том, что студенты политехнического колледжа выбрали тип профессии, соответствующий своей будущей профессии, и у них преобладает внутренняя социально-значимая мотивация. Это говорит о том, что в колледж они поступили без давления со стороны и учеба приносит им удовлетворение. По результатам анкетирования можно судить о том, что некоторые студенты стали лучше учиться по сравнению со школой.

Студенты 2 курса мотивированы на учебно-познавательную деятельность, на первом месте у них стоит получение диплома, необходимость приобретения знаний и желание стать высококвалифицированными специалистами. Из-за того, что студенты еще не совсем освоились в своем профессиональном выборе, у них на первом месте стоит свобода, а труд и деньги занимают последнее место. Эмоциональное отношение, которое предполагает эмоциональную включенность в процесс выбора профессии, также занимает последнее место, так как о профессии у студентов имеется только по большей части теоретического представление.

С

т

у

д

е

н

т

производственной практики предлагают остаться работать на данном предприятии после окончания колледжа уже как дипломированным специалистам.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учебная и профессиональная мотивация изменяется в процессе профессиональной подготовки в результате изучения теоретических и практических дисциплин, а также в ходе прохождения производственной практики.

Сведения об особенностях изменения учебной и профессиональной мотивации студентов политехнического колледжа от младших курсов к старшим позволит мастерам производственного обучения осознанно влиять на качество подготовки будущих специалистов и целенаправленно формировать положительное отношение к будущей профессии.

Литература

1. Деева Ю. И., Елфимова М. М. Развитие психологической готовности к выбору профессии у старшеклассников средствами профориентационного практикума // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 50. С. 119–126. [Электронный ресурс]: URL: http://e-koncept.ru/2016/76665.htm (дата обращения 02.03.2019).

2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.

3. Касимов Ш. У. Система и содержание профессионального образования в колледжах // Молодой ученый. 2012. № 5. [Электронный ресурс]: URL: https://moluch.ru/archive/40/4760/ (дата обращения: 16.02.2019).

4. Руднева Е. Н., Льноградская О. И., Костянов В. В. Особенности социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере. [Электронный ресурс]: URL: http://vestnik-pp.samgtu.ru/uploads/series/1/40/448/2014-1-21-0021.pdf (дата обращения 01.03.2019).

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ РЕЗЕРВА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

Т. Н. Куликова,
Санкт-Петербургское государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургский межрегиональный ресурсный центр»

Аннотация. *В статье рассматривается одна из методик акмеологического подхода к оценке управленческих компетенций Резерва управленческих кадров Санкт-Петербурга. Методика позволяет оценить управленческие качества руководителей, выявить сильные и слабые стороны, дает рекомендации по повышению управленческой эффективности.*

Ключевые слова: *акмеологический подход, управленческая компетентность, государственный гражданский служащий, муниципальный служащий.*

Основой эффективной работы исполнительных органов государственного и муниципального управления является качественный кадровый состав. Для этого руководители должны обладать необходимой профессиональной квалификацией, знаниями и умениями, а определенными личностными качествами (компетенциями).

Согласно справочнику квалификационных требований для замещения должностей государственной гражданской службы Минтруда России для руководящих должностей определены общие необходимые умения (умение мыслить системно (стратегически); умение планировать, рационально использовать служебное время и достигать результата; коммуникативные умения; умение управлять изменениями), а специальные управленческие умения (умение руководить подчиненными, эффективно планировать, организовывать работу и контролировать ее выполнение; умение оперативно принимать и реализовывать управленческие решения) [4]. Но доминантной считается профессиональная компетентность руководителя, состоящая из специальной компетенции, включающей профессиональное сознание и профессиональные установки, и социально-психологической компетенции, включающей набор определенных качеств и умений личности [2].

Обладание необходимыми профессиональными и личностными качествами является условием для назначения на целевые управленческие должности в системе государственного управления и местного самоуправления, а также должности руководителей и заместителей руководителей государственных предприятий и государственных учреждений Санкт-Петербурга. Руководители, удовлетворяющие данному условию, формируют Резерв управленческих кадров, целью которого является повышение качества кадрового состава

системы государственного управления и местного самоуправления, а также раскрытие потенциала наиболее перспективных и талантливых руководителей.

Для достижения указанной цели уполномоченные органы проводят своевременную оценку и подбор претендентов из числа руководителей, обладающих наиболее высоким управленческим потенциалом, осуществляют планомерную подготовку и профессиональное развитие кандидатов [3].

Наиболее востребованным к изучению управленческой компетентности руководителя в настоящее время является акмеологический подход, сочетающий в себе интегративный анализ индивидуальных, личностных и субъективно-деятельностных характеристик человека с учетом специфики его профессиональной управленческой деятельности [1].

Одним из методов акмеологического подхода к оценке управленческих компетенций руководителей является методика «360 градусов». Данный метод позволяет не только объективно оценить уровень развития необходимых на государственной службе навыков и имеющиеся у оцениваемого сильные стороны, но и выявить его слабые позиции, определить «точки роста», позволяющие наметить путь для дальнейшего развития и повышения эффективности его работы.

За период с ноября 2017 года по апрель 2019 года по предложенной методике была проведена оценка лиц, включенных в Резерв управленческих кадров Санкт-Петербурга в количестве 101 человек. Оценка управленческих компетенций проводилась и включала три категории участников, из которых: 59 % составляли государственные гражданские служащие, 28 % — руководители подведомственных учреждений и 14 % — муниципальные служащие.



Рис. 1. Пример отчета об уровне развития управленческих компетенций по результатам проведения оценки 360°

По результатам проведения оценочных процедур участникам предоставлялся отчет об индивидуальном уровне развития управленческих компетенций (рис. 1).

Полученные результаты оценки лиц, включенных в Резерв управленческих кадров, рекомендовалось учитывать в индивидуальных планах профессионального развития, а также использовать при прохождении программы подготовки и личностно-профессионального развития в соответствии с целями повышения управленческого потенциала руководителей государственной и муниципальной службы в области управления сотрудниками и процессами, развития компетенций участников Резерва управленческих кадров, повышения личной и командной эффективности, формирования системного и стратегического подхода к принятию решений в системе государственного и муниципального управления Администрации Губернатора Санкт-Петербурга.

Литература

1. Михеев С. С. Акмеологический подход к развитию управленческой компетентности руководителя / Знание. Понимание. Умение. № 3, 2010. С. 244–247.

2. Никонова М. В. Профессионально-личностная компетенция руководителя в социотехнической сфере. Учебное пособие / М. В. Никонова. Самара: Изд-во «СМИУ», 2006. С. 46–47.

3. Постановление Правительства Санкт-Петербурга от 10.10.2012 № 1061 «О совершенствовании системы подготовки управленческих кадров в Санкт-Петербурге».

4. «Справочник квалификационных требований к специальностям, направлениям подготовки, знаниям и умениям, которые необходимы для замещения должностей государственной гражданской службы с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих» (утв. Минтрудом России).

МАРКЕРЫ ФАКТОРОВ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ, ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Н. В. Кухтова,
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

***Аннотация**. В статье рассмотрены особенности просоциального поведения и описан факторный анализ просоциального поведения специалистов помогающих профессий.*

***Ключевые слова:** просоциальное поведение, специалисты помогающих профессий, факторный анализ, психологические особенности, социальные нормы, альтруизм, эмпатия*

Социальные характеристики, такие, как богатство, образование, возраст и другие, не являются ни мощными, ни стабильными предикторами просоциального поведения. По-прежнему отсутствует полное понимание межи внутриличностных изменений в помогающей деятельности. При этом основные факторы, направленные на проявления просоциального поведения, связаны с положением специалистов в профессиональной деятельности. В свою очередь, механизмы идентификации групп и выполнение формальных профессиональных ролей основаны на процессах категоризации и обобщения, которые побуждают людей распространять свое просоциальное поведение вне непосредственного (за пределами) круга родственников и знакомых, то есть на работе. Так, работниками незнакомые другие люди классифицируются как члены внутри или вне групп, основанные на определенных отличительных чертах — например, этнической принадлежности, пола или класса, которые актуальны в данном социальном контексте [5].

В целом, просоциальное поведение, определяется как добровольное поведение, предназначенное для других людей (Eisenberg et al., 2006), которое играет ключевую роль в социальных взаимодействиях, укрепляет будущие связи между людьми и имеет решающее значение для формирования и продолжения отношений (Fehr et al., 2002). В ряде исследований изучалось анонимное взаимодействие, однако большинство контактов связано со знакомыми людьми, так как социальное поведение во многом зависит от отношений с окружающими, *и поэтому* просоциальное поведение (включая проявления справедливости, доверия и взаимности) используется на основе прошлого опыта взаимодействия с партнером и на будущую перспективу общения (Burnham et al., 2000; Delgado et al., 2005; van den Bos et al., 2011). Просоциальное поведение в совместной профессиональной деятельности обычно предполагает принятие решений, связанных с последствиями для других, и основано на сравнении результатов для себя и других (нормы «затраты-вознаграждение») [3].

Так, в современном обществе признано, что социальная жизнь в определенной мере регулируется нормами распределения и взаимности, которые ограничивают эгоистичное поведение. Существуют исследования, указывающие на различные проявления просоциального поведения, такие как: социальные навыки, эмпатические тенденции к сотрудничеству, гостеприимство, готовность поделиться, социальная ответственность, соблюдение общественных стандартов [2].

Просоциальное поведение представляет собой сущность помогающей деятельности и оценки действий окружающих людей (коллег), основанной на взаимовыгодных и справедливых отношениях. Они имеют теоретическое и практическое значение в целом ряде контекстов, в том числе коллективных действий и сохранение трудовых ресурсов. Формальные модели часто предполагают, что люди отслеживают и оценивают количество совместных действий и их вклад в общее дело [4].

В том числе, существуют исследования, которые показывают позитивную связь между просоциальными факторами и различными формами оказания помощи (B. L. McNeely, B. M. Meglino, F. A. Gino). Изучение просоциального поведения объясняет, почему люди начинают, направляют, и продлевают действия, связанные с определенной работой вообще (C. Pinder, C. D. Batson). Изначально просоциальные намерения исходят из желания удовлетворить внутренние потребности, и остаться верным идентичности (A. M. Grant). Также они связанны с просоциальным расположением к людям, их ценностям, и побуждениям (A. M. Grant, D. M. Mayer) и представляют собой беспокойство о благосостоянии других людей (S. H. Schwartz, W. Bilsky), желание быть полезными в отношении с посторонними людьми [5].

Просоциальное поведение, связанное с профессиональной деятельностью, в последнее время затрагивается в ряде современных психологических исследований (Penner L. A., Dovidio J. F., Piliavin J. A., Borman W. C., Allen T. D., Motowidlo S. J., Schroeder D. A.), и имеет связь с вариантивностью оказания помощи через когнитивные, эмоциональные, поведенческие стратегии, предназначенные приносить пользу другим людям. Данное поведение, касается как должностной инструкции, также может быть определено как «работа, которая поддерживает социальную и психологическую окружающую среду дляоказание помощи» (Organ D.) [3].

Для изучения особенностей профессиональной деятельности, зарубежные исследователи используют функциональный подход, который позволяет описывать типологические особенности просоциального поведения, и предполагает, что люди охотно участвуют в оказании помощи, потому что такие действия удовлетворяют их потребности, и позволяют достигать поставленных целей [4]. У специалистов помогающих профессий может наблюдаться потребность быть полезными и желание построить позитивные отношения с другими людьми; они более склонны участвовать в оказании помощи. Кроме

того, зарубежные исследователи отмечают, что у работников, которые в социальном отношении мотивированы, есть желание выполнить выгодные действия для других (быть альтруистичными), потому что они заботятся об изменении жизни других к лучшему, в связи с этим они будут более склонны показать просоциальные и другие поведения помощи.

В связи с вышеизложенным, было проведено комплексное исследование специалистов, помогающих профессий — 1531 человека (медицинские работники, сотрудники МЧС и правоохранительных органов, психологи и социальные педагоги). Использовались следующие методики: «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б. А. Рэндалл, адапт. Н. В. Кухтовой), «Психодиагностический тест» (В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский), «Социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере», шкала А «Установки, направленные на "альтруизм — эгоизм"» (О. Ф. Потемкина), шкала «Альтруизм» (Ф. Раштон, адапт. Н. В. Кухтовой), «Межличностный индекс реактивности» (М. Девис, адапт. Н. В. Кухтовой), «Социальные нормы просоциального поведения» (И. А. Фурманов, Н. В. Кухтова), «Измерение показателей заботы» (M. A. H. Donius, адапт. Н. В. Кухтовой) [1]. Массив данных обработан с помощью методов математической статистики в программах Excel и SPSS 11,0 для Windows, использован факторный анализ.

Факторный анализ показал, что деление на пять факторов позволил обобщить полученные результаты.

Первый фактор 1 включает в себя **психологические особенности:** невротизм (0,760), психотизм (0,602), депрессия (0,799), робость (0,824), общительность (–0,626), психическая неуравновешенность (0,831), интроверсия (0,828), личностный дистресс (0,508).

Данный фактор можно интерпретировать как личностный, который характеризуется невротизацией и фиксирует уровень тревожности, возбудимости, впечатлительности, эмоциональной зрелости, аутичность личности. В том числе отражается глубина субъективных переживаний, возникающих при снижении доминирующего фона настроения, субъективных трудностей в организации деятельности, низкой фрустрационной толерантности. Может проявляться в робости, стеснительности, скованности в интерперсональных отношениях, широты и интенсивности общения, богатство и яркость эмоциональных состояний, естественность и непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству, чуткость отношения к людям.

Содержание второго фактора составляют **социальные нормы просоциального поведения в сочетании с проявлениями эмпатии:** социальная ответственность (0,502), норма справедливости (0,499), сострадание (0,630), эмпатия (0,594), децентрация (0,531), сопереживание (фантазия) (0,712), эмпатическая забота (0,673), личностныйдистресс (0,458).

Так, нормы созданы контролировать поведение, поскольку используются в качестве руководящих принципов для специалистов помогающих профессий, чтобы действовать в пределах их урегулирования профессиональной деятельности, они будут управлять поведением согласно процедурам, установленные рабочей группой, стандартными способами действий в ней. Кроме того, определенные нормы позволяют вести себя социально ответственно, что способствует проявлению просоциального поведения, так как специалисты пытаются сохранить положительное представление о себе. Люди, которые сосредоточены на коллективе, имеют высокую ценность в принадлежности к определенной группе, и поэтому будут легко придерживаться нормативности, чтобы способствовать ее благосостоянию [5].

Просоциальные нормы, такие как обобщенное доверие, возникают для поддержания взаимовыгодных обменов в условиях, когда установившиеся социальные отношения были недостаточными. В том числе, специалисты полагаются на схемы категоризации, которые позволяют им обобщать свои межличностные эмпатийные переживания на более широкий класс изменений и относиться к другим даже в отсутствии личных (прямых или косвенных) отношений. Полученные данные также свидетельствуют о том, что эмпатия, то есть способность понимать и / или резонировать с эмоциональным опытом других, является одним из ключевых мотивирующих факторов для просоциального поведения.

Третий фактор объединяет такие типологические аспекты просоциального поведения как уступчивое (0,699), анонимное (0,682), экстренное (0,650), эмоциональное (0,637) просоциальное поведение.

Типология просоциального поведения отражает тенденцию оказания помощи в связи с просьбой, и в тех случаях, когда об этом не знают окружающие. Также это касается проявления просоциальных поступков в чрезвычайных и трудных ситуациях. Специалисты, ориентированные на оказание помощи людям, нуждающимся в эмоциональной поддержке. Просоциальное поведение проявляется в эмоциональном сопереживании внутреннего состояния нуждающегося в помощи человека и состоянии, улучшающимся в результате осуществления субъектом действия помощи (переживания типа облегчения, освобождения от тягостных ощущений, ослабления боли).

Фактор 4, как и первый, содержит в себе психологические особенности, к которым относится: совестливость (0,425), эстетическая впечатлительность (0,808), женственность (0,766), сензитивность (0,843).

Фактор характеризует степень уважения к социальным нормам и этическим требованиям, связан с чувством ответственности, добросовестности, стойкости моральных принципов, чувствительность к эстетическим и художественным ценностям, склонность к волнениям, к самооценке и самоанализу, скромность в поведении, погруженность в личные проблемы. Здесь отражена чувствительность, ранимость, артистичность, художественное восприятие

окружающего, учтивость, вежливость, деликатность, эмоциональная зрелость, широта интересов и духовных ценностей.

Пятый фактор включает социальные нормы просоциального поведения в сочетании с проявлениями альтруизма: альтруизм-эгоизм (0,450), публичное просоциальное поведение (–0,475), альтруистическое просоциальное поведение (0,507), норма взаимности (–0,715), норма «затраты-вознаграждение» (0,596), альтруизм (0,542).

Данный фактор свидетельствует о том, что возможно, благодаря альтруистической (бескорыстной) помощи специалисты чувствительны к нуждам и проблемам окружающих с неподдельным интересом относится к людям. Они эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливают контакты и находит общий язык с другими людьми.

Демонстрация просоциального поведения, касается оказания помощи даже без наличия окружающих людей. Специалистам, оказывающим помощь нет необходимости в оценке их действий со стороны других людей, им достаточно знать мнение значимых для него. Также это связано с бескорыстным и благотворительным оказанием помощи без личной выгоды.

Таким образом, проявление просоциального поведения показывает положительные последствия оказания (в том числе профессиональной) помощи человеку, команде, на организационном уровне, и приводит к увеличению производительности, эффективной реализации профессионально важных качеств. Данное исследование направлено на расширение диапазона просоциального поведения в социальном отношении, мотивированного на совершение помощи, сосредотачиваясь на определенном виде (типе) поведения. В связи с этим, содержание данного поведения имеет дополнительный ролевой характер и предназначено, чтобы принести пользу людям, находясь на работе.

Литература

1. Кухтова Н. В. Экспресс-диагностика специалистов помогающих профессий / Н. В. Кухтова. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2013. 56 с.

2. Jesus Redondo 1, Candido J. Ingles y Jose M. Garda-FerConducta prosocial y autoatribuciones academicasen Education Secundaria Obligatoria anales de psicologfa, 2014, vol. 30, № 2 (mayo). P. 482–489.

3. Berna Guroglu, Wouter van den Bos, Eveline A. Crone Sharing and giving across adolescence: anexperimental study examining the development of prosocial behavior Frontiers in Psychology April 2014. Volume 5. Article 291.

4. Macfarlan, Shane J.; Quinlan, Robert; Remiker, Mark Cooperative behaviour and prosocial reputation dynamics in a Dominican village http://rspb.royalsocietypublishing.org/ on October 29, 2018.

5. Philippe T. J. H., Nelissen Ute R., Hulsheger, Gemma M. C. van Ruitenbeek, Fred R. H., Zijlstra Lending a Helping Hand at Work: A multilevel investigation of prosocial motivation, inclusive climate and inclusive behavior // Journal of occupational rehabilitation. Том: 27. Выпуск 3. P. 467–476.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНЖЕНЕРА: ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВРЕМЕНИ

А. М. Марков,
Псковский государственный университет

Аннотация. *В научной статье рассматриваются этапы профессионального становления и профессионального развития инженера как индивидуальный личностный процесс. Также в процессе развития личности рассматриваются составляющие общественного и социального характера.*

Ключевые слова: *профессиональная деятельность инженера, профессиональная компетентность, профессиональное развитие, субъект профессиональной деятельности.*

Анализ профессиональной деятельности как сложной системы взаимодействия субъекта и объекта предполагает выявление изменений, происходящих в субъекте при изменении объекта и условий деятельности. С одной стороны, изменения профессиональной деятельности вызываются развитием самого общества: возникновение новых материалов и технологии, совершенствование орудий и средств труда, дифференциация и интеграция трудовых функций приводят к изменению характера и содержания профессиональной деятельности, к появлению новых профессий и отмиранию старых.

С другой стороны, изменения индивидуальной профессиональной деятельности человека как процесса освоения средств и объекта труда связаны с нормированием профессиональной компетентности и становлением качеств, обусловливающих успешность деятельности, т. е. с развитием человека-профессионала или профессиональным развитием личности.

Профессионально-этические нормы, усваиваемые человеком в ходе его естественного взросления и параллельно происходящего профессионального развития, определяют становление ценностного компонента профессионального самосознания инженера. Профессионально-нравственные ценности и идеалы становятся частью личностного мировоззрения, определяют вектор профессиональной деятельности человека. Поэтому профессиональная мораль играет существенную и значимую роль в развитии профессионализма инженера [1].

Опираясь на более чем сорокалетний опыт работы и преподавания технических дисциплин в Псковском государственном университете, у автора появилась возможность оценить и сравнить процессы развития личности в профессиональной деятельности инженера при различных социально-экономических условиях и конкретизировать проблемы в этой непростой области. Естественно, эта оценка является результатом субъективного восприятия

окружающей действительности и носит интегральный характер. Тем не менее, оценка развития личности в профессиональной деятельности «Тогда» и «Сейчас» базируется не только на личных впечатлениях, но и включает в себя результаты дискуссий и научных споров, которые велись и ведутся на кафедре «Электропривод и системы автоматизации»практически с момента её организации в далеком 1977 г. Сюда же следует отнести и информацию, которая была получена от представителей всех базовых заводов и научных организаций (конструкторских бюро), существовавших и успешно работавших в Псковской области.

Итак, «Тогда»… После завершения обучения в школе и получения Аттестата зрелости, молодые люди-абитуриенты уже имели сложившееся и устоявшееся, пусть даже несколько идеализированное и поверхностное, представление о будущей профессии, о своём месте и предназначении как полезного члена общества. Поэтому выбор ВУЗа и специальности производился вполне осознанно и аргументировано. Кстати, документы на участие в конкурсе на поступление в ВУЗ принимались только на одну конкретную специальность. Не было никаких альтернативных вариантов: «Не поступлю в мед, так пойду в пед…». Неудачников призывного возраста сразу же «окучивал» Военкомат.

Все абитуриенты, прошедшие вступительные испытания и зачисленные в ВУЗ на очную форму обучения, проходили это самое обучение в течение долгих 5 лет и 6 месяцев (на примере Ленинградского ордена Ленина политехнического института им. М. И. Калинина). В процессе обучения, кроме лекционных, практических и лабораторных занятий, обязательным было активное участие поголовно всех учащихся в научно-исследовательской работе студентов (НИРС) [2]. Здесь студенты учились выполнять не только теоретические расчёты, но и приобщались к практической реализации «в металле» своих задумок и принятых решений. Расчёты, т.е. описание объективной реальности с помощью математических формул на основе фундаментальных законов физики, выполнялись на логарифмической линейке, арифмометре «Феликс-М», первых советских калькуляторах «Электроника», аналоговых (МН-7) и цифровых вычислительных машинах (Промінь, Мир, ЕС1020, ЕС1022).

Если вычислительные машины МН-7, Промінь и Мир размещались на учебных площадях кафедр, то для мощных машин ЕС1020 и ЕС1022 был организован информационно-вычислительный центр (ИВЦ), сотрудники которого, по заявкам кафедр, выполняли необходимые вычисления. Результаты вычислений в виде распечатки можно было получить только через несколько дней…

Основная информация об исследуемых объектах и процессах черпалась из технической и справочной литературы, а также из кадров микрофильмов (фото страниц книг, рассылаемых по предварительной заявке Государственной библиотекой СССР им. В. И. Ленина; ныне — Российская государственная библиотека). При этом на расчётчика ложился тяжёлый груз ответственности за достоверность и корректность результатов. Такой подход к развитию

личности в профессиональной деятельности позволял не только получить необходимый практический опыт, но и материальное вознаграждение. Вот в этом и есть кардинальное отличие профессиональной деятельности Инженера-технаря от любого иного рода деятельности, где «рот закрыт — рабочее место убрано» (да простят меня за такое умозаключение уважаемые Гуманитарии). После успешной защиты дипломного проекта всем выпускникам торжественно вручали документ о высшем образовании — Диплом — с указанием специальности.

В существующей тогда системе планового ведения народного хозяйства, после окончания обучения в ВУЗе и получения диплома о высшем образовании, молодой специалист в обязательном порядке обязан был отработать три года на одном из предприятий или в организации. Распределение производилось по заявкам предприятий, утверждённых в недрах Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР (МВ и ССО РСФСР), и в соответствии с оценками по дисциплинам, указанными во Вкладыше к Диплому. То есть молодые специалисты с хорошими оценками выбирали место предстоящей трудовой деятельности из полного списка, а закоренелым троечникам доставались только остатки… «Проскочить» мимо этого мероприятия было практически невозможно. Нет, возможно, если молодой специалист — лейтенант запаса — соглашался обратиться в Военный комиссариат, а потом в должности командира взвода влиться в ряды Советской Армии. После «студенческой вольницы» это было совсем не простым, но ответственным и взвешенным решением…

Все остальные выпускники ВУЗа, отгуляв положенный отпуск продолжительностью в один месяц, прибывали в Отдел кадров предприятия, устраивались на работу и вливались в производственный или научный коллектив. В коллективе молодой специалист попадал под неусыпную опеку Наставника (Куратора), на которого и возлагалась организация самого процесса развития личности и профессионального роста инженера-специалиста. При необходимости молодой специалист обеспечивался койко-местом или комнатой в общежитии. Кроме этого, имелась возможность встать в очередь на получение отдельной благоустроенной квартиры через 15–20 лет добросовестной работы на родном предприятии. А ведь вначале предприятие было совсем не родным, а чужим и враждебным. Со строгой системой организации производственного процесса, с обязательной проходной и учётом рабочего времени. Тяжело, непривычно, хочется вернуться в студенческое детство. Но, обстоятельства выше нас… Как в армии: «Не можешь — научим, не хочешь — заставим!» Тем более что за недобросовестное исполнение служебных обязанностей «наказывали рублём» — лишали премии, всевозможных доплат и прочих материальных благ. А вот способные и одарённые личности, схватывавшие идеи на лету, и «растущие над собой» в профессиональной деятельности пользовались всеми благами коллектива и общества равных возможностей. Был смысл задуматься

над своим будущим и не стать «летуном», постоянно меняющим место работы. Особо следует отметить, что увольнение молодого специалиста по инициативе предприятия было недопустимым. И сам он уволиться тоже не имел права…

Следует отметить, что умение инженера не только думать и принимать правильные технические решения, но и выполнять операции на металлообрабатывающих станках, поощрялось. Знание и умение в области механосборочных, электромонтажных или радиомонтажных работ на производственном оборудовании приветствовалось руководством, т. к. такой подход существенно сокращал сроки научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) и позволял быстро внедрять новые разработки в производство.

Кроме этого, одарённые и увлечённые своей профессиональной деятельностью молодые инженеры, рассматривали промышленное производство свежим, «не замыленным» взглядом, находили способы и возможности вносить Рационализаторские предложения, получать Авторские свидетельства (Патенты), которые достойно оплачивались предприятием или государством.

За три года, обязательных для «отработки», молодой специалист пропитывался производственным духом коллектива, познавал тонкости организации производственного процесса, продвигался по служебной лестнице (мастер → начальник участка → начальник цеха…), обзаводился семьёй и детьми и, как правило, оставался в полюбившемся ему коллективе. Вот так и возникали пользующиеся славой и уважением производственные трудовые династии…

Однако не следует воспринимать «То время», как время полной гармонии, взаимопонимания и всеобщего благоденствия. Обязательно в коллективах встречались прогульщики, дебоширы, пьяницы и расхитители социалистической собственности — «несуны», которые разлагали коллектив и тащили всё, что плохо лежит. Естественно, существовали рычаги управления и для таких личностей: доставка в медвытрезвитель, лишение премии и отпуска в летнее время, «пропесочивание» на собраниях. Правды ради, следует отметить, что среди такого контингента лиц представители с высшим образованием встречались крайне редко. Имели место и приписки, искажавшие количество выпущенных изделий в сторону увеличения, а также авралы и штурмовщина в конце месяца или квартала, приводившие к выпуску некачественной продукции.

Передовые и сознательные строители светлого будущего — Коммунизма — занимались профессиональной деятельностью большую часть своей жизни. Превращение её в основной вид деятельности для каждого конкретного человека зависит от внутренней позиции личности и от социально-экономических условий, в которые включена личность. Личностные изменения, происходящие в ходе профессиональной подготовки, освоения профессии и самостоятельной профессиональной деятельности приводят к становлению личности как субъекта профессиональной деятельности.

Понятие «профессиональное развитие» может быть истолковано в широком и узком значении. В широком значении оно включено в понятие «профессионализация личности» и означает изменение психологических структур

личности, связанное с усвоением человеком профессиональных знаний, умении, навыков, идеалов и ценностей, иными словами, профессиональных норм, необходимых для осуществления творческой личностью успешной профессиональной деятельности на благо Родины.

В узком значении понятие «профессиональное развитие» используется для акцентирования внимания на психологической составляющей процесса профессионального становления человека и означает становление и развитие профессионального самосознания. В этом своем значении термин «профессиональное развитие» используется в психологических науках.

Проблема профессионального развития личности является одной из центральных проблем современной психологии труда и психологии профессий. Понятие «профессиональное развитие» также активно используется в новой отрасли психологической науки — акмеологии, изучающей закономерности, механизмы и феноменологию развития человека, в том числе профессионального, на стадии его зрелости. При этом авторы-психологи ставят в своих исследованиях конкретные задачи, предъявляемые практикой в области профессионального отбора, обучения, просвещения, профессиональной консультации, профессионального развития творческой личности и её карьеры [3].

Рассмотрев непростой процесс развития личности в профессиональной деятельности инженера во время «Тогда», можно со спокойной совестью обратиться к этой же проблеме в настоящее время – «Сейчас». В настоящее время основной упор в образовательном процессе делается на повсеместное внедрение компьютерной техники и дистанционных методов обучения. При этом стараются исключить из процесса энергозатратные натурные технические объекты (лабораторные стенды) и выполнить работу в виде имитационного моделирования, используя возможности специализированного программного обеспечения. Зачастую НИРС выполняется по чисто формальному признаку, что для будущих инженерных работников является абсолютно неприемлемым. Да и количество этих самых будущих инженерных работников, если судить по контрольным цифрам приёма на технические направления, ежегодно уменьшается.

Сейчас, получив заветный диплом бакалавра (4 года обучения по очной форме) или магистра (ещё +2 года), молодой специалист вылетает из родного гнездышка «Almamater» вольной птицей, полный радостных надежд и мечтаний. И тут же сталкивается с суровой действительностью в виде закрытых предприятий, отсутствием рабочих мест, требованием Хозяина-работодателя о наличии опыта работы не менее трёх лет. Ни о каком наставничестве речи не идёт: «Забудь индукцию и дедукцию, давай продукцию!» Профессиональный рост молодого специалиста интересует Хозяина только в плане личного обогащения и роста своего благосостояния. При невыполнении этого условия — увольнение молодого специалиста без объяснения причин. В такой ситуации выживают только личности сильные духом, хладнокровные и неординарные…

Мизерная недостойная зарплата, даже при работе по любимой специальности, заставляет молодых специалистов изменять своим идеалам и искать счастье на стороне, в более благополучных (как им думается) мегаполисах. Таковы реалии, на которые многие стараются закрывать глаза, не отражать эти факты в старательно написанных и выверенных докладах, реляциях и отчётах…

Государственные предприятия и организации несколько более ревностно относятся к молодым специалистам и их профессиональному росту. Но и тут встречаются попытки сузить круг ответственности руководства (только «обозначить работу» и… всё) и переложить решение задач на плечи подчинённых. Канули в Лету учебные и научные лаборатории на базе бывших передовых промышленных предприятий Псковской области, успешно выполнявшие своё высокое предназначение по связи передовой Науки и Производства.

Академическая наука, в виде многочисленных престижных университетов и конструкторских бюро, также оказалась небезгрешной в плане внедрения передовых технических решений, способствующих развитию личности в профессиональной деятельности, на что самое пристальное внимание обратил Президент Российской Федерации В. В. Путин. Многомиллиардные суммы, выделяемые государством на реализацию технического прорыва в приоритетных областях науки и техники, зачастую тратятся неэффективно, на выходе получаются не технические изделия или научные объекты, а многотомные кипы отчётов, т. е. бумага. Как говорится: «Гора родила мышь…». Из уст высокопоставленных чиновников от науки вылетают расхожие фразы об отсутствии необходимости развития собственной научной базы, высокотехнологического и конкурентоспособного производства: «Заграница нам поможет и всё сделает за нас…» Культивируется образ благополучного и процветающего общества потребления, насаждается идеология иждивенчества. При этом на руководящие должности частенько проталкиваются и продвигаются бездарности, демагоги и посредственности, т. е. лица, способные лишь загубить самые благие начинания.

Вызовы и реалии рыночной экономики породили искусственный перекос в соотношении «менеджеры-управленцы — производственники-технари». Очень многие молодые специалисты устремляются не в область производства материальных благ, а в область их перераспределения. Свою лепту в этот нерациональный подход к творческому развитию личности вносит инфантильность и растерянность, желание спрятаться за спины других при принятии ответственных решений. Разлагающее воздействие оказывает также «золотая молодёжь» с их крутыми тачками, ресторанными загулами и вседозволенностью. Кстати, весь этот негатив выплёскивается на неокрепшее сознание и молодые умы средствами массовой информации, Internet, выкладывается в социальных сетях. Происходит нивелирование и подмена общечеловеческих ценностей. Молодёжь пытается уйти от действительности, забыться в виртуальной игровой реальности или с помощью алкоголя и запрещённых психотропных веществ …

Подводя своеобразный итог, можно сказать, что и «Тогда» и «Сейчас» Профессионал в обществе имеет ярко выраженную социальную значимость, а профессионализм в целом — явление не только и не столько психофизиологической природы, сколько явление социальное, оно конструируется и взращивается в ходе профессионализации. Поэтому выделяя психологические факторы развития профессионализма, нельзя их абсолютизировать, напротив, следует подчеркнуть социальную обусловленность профессионального развития личности, влияние социальной, в том числе профессиональной (инженерной) среды.

В то же время, большую роль в профессиональном развитии личности настоящего инженера играют нравственные факторы. Сюда можно включить этический аспект в понятие «нормального развития» личности, утверждая, что условиями и одновременно критериями такого развития являются, в том числе отношение к другому человеку как к высшей ценности, а также внутренняя ответственность перед самим собой и другими полезными членами общества.

Литература

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.

2. Марков А. М. Научно-исследовательская работа студентов: Научный сборник. Псков: Псковский государственный университет, 2018. 148 с.

3. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения. М.: МГУ, 1985. 207 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

О. А. Матросова
Псковский государственный университет

***Аннотация**. В статье представлены результаты теоретического анализа понятий: «профессиональное самоопределение», «профессиональный мотив», выделен социально-психологический фактор профессионального мотива у старшеклассников.*

***Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, профессиональный мотив, социально-психологический фактор мотивации.*

Проблема профессионального самоопределения — одно из главных решений в жизни молодого человека, которое оказывает определяющее влияние на его будущее. Личностное развитие в подростковом и юношеском возрасте, как отмечает О. П. Макушина, характеризуется наличием двух разноплановых

тенденций: стремление к независимости в профессиональном самоопределении, обусловленным возрастными задачами развития, с одной стороны, и стремлением к сохранению психологической зависимости от родителей, значимых взрослых, обеспечивающей ощущение защищенности и уверенности — с другой.

На сегодняшний день существует множество исследовательских работ, посвященных проблеме профессионального самоопределения (К. А. Абульховой — Славянской, Л. И. Божович, Е. А. Климова, С. Л. Рубинштейна, И. С. Кона, Т. В. Машаровой, К. В. Игнатович), но единства в данном вопросе не достигнуто. Профессиональное самоопределение можно рассматривать с разных точек зрения:

– «множество задач, которое общество ставит перед личностью и которые эта личность должна последовательно разрешить в течении определенного периода времени [1];

– «процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность» [4];

– сформированность рефлексии в процессе самоопределения. «Проведя анализ опубликованных исследований (А. П. Гуреева, И. А. Мушкина, Н. Б. Крашенникова) посвященных развитию рефлексии, этот психологический механизм можно определить как новообразование старшего школьного возраста, то есть способность старшеклассника критически относиться к себе, к выбору профессиональной деятельности» [7];

– процесс поэтапного принятия решений, посредствам которых индивид формирует баланс между своими предпочтеньями, с одной стороны и потребностями существующей системы общественного разделения труда — с другой;

– а также как один из феноменов, включенных в понятие российский менталитет (А. Л. Журавлевой и А. Б. Купрейченко), как механизм ценностно-смысловой сферы, элементами которой являются: базовое отношение к миру, людям и себе; смыслы, ценности и идеалы; цели и мотивы, представление профессиональной перспективе.

Таким образом, профессиональное самоопределение может рассматриваться: не только как процесс и результат выбора профессии психорефлексивной деятельности; но и как становление и развитие субъекта труда.

«Профессиональное самоопределение является лишь начальным этапом профессионального развития личности» [5].

По данным исследований Л. И. Божович, Б. В. Кайдорова, О. В. Закроевской, Б. В. Емалетдинова, подростковый и юношеский возраст — это период интенсивного формирования ценностно-смысловой сферы личности, преобладание либо личных, либо общественных мотивов.

Общепризнанной классификации мотив не существует, их ровно столько сколько существует оснований для их классификации. В общем

смысле мотив — движущая сила активности личности, побуждение к деятельности, то ради чего совершается действие».

Мотивы выбора профессии определяются многими факторами.

В. И. Кутугина на основании систематизации ряда научных работ описала комплексную систему факторов, влияющих на профессиональное самоопределение в юности. Среди этих факторов можно выделить несколько групп:

I группа факторов — социально-экономические:
материальные и моральные стимулы труда; разнообразие профессий, перспективы их изменения и развития; потребность общества в тех или иных специалистах; престиж профессии; способы и орудия труда (н-р, компьютер превратился в совершенно новый вид человеческой деятельности и культуры).

II группа — социально-психологические факторы:
социальное окружение (на выбор профессии может оказать влияние статус ученика в классе, социальный статус родителей и материальное положение семьи, окружение);
мотивы выбора профессии. Исследования выявили несколько разновидностей мотивов профессионального выбора, причем наметилась довольно определенная иерархия этих мотивов (исследование проводилось среди старшеклассников и студентов).

III группа — психологические факторы:
интересы и склонности; общие и специальные способности; уровень интеллектуального развития, самооценка и уровень притязаний, особенности памяти, внимания.

IV группа — психофизиологические факторы:
состояние здоровья, темперамент, свойства нервной системы (сила — слабость, лабильность — инертность, подвижность).

В качестве социально-психологических факторов мотива выбора профессии выделяются две основных группы: мотивы выбора профессии и социальное окружение.

Анализируя исследования: Е. М. Павлютенкова, Е. И. Головаха, С. Е. Залесской, Н. С. Пряжникова, А. И Хандокова, у старшеклассников происходит рождение новых мотивов — профессиональных, что является результатом воздействия различных факторов и их иерархии, рассматриваемых с разных точек зрения. В одном случае выделяются такие группы мотивов, как общая мотивация, романтика профессии, научно-познавательные мотивы. В другом случае рассматриваются: представление и осознание перспективности избранной профессии; желание приносить пользу; влияние родных и значимых лиц. В третьем случае акцент ставиться: на мотивы общественной пользы профессии; мотивы психологического характера; мотивы подражания; внешние признаки профессии; интерес к самой профессии и т. д. [3].

Мотивы как аргументы выбора профессии, происходит под влиянием социальной среды, которая является непосредственным источником знаний, опыта, настроения, а стало быть и мотивами тех или иных поступков.

Выбор профессии во многом зависит и от внутренней позиции ученика, его социальной зрелости: будут ли он соизмерять личные интересы, склонности и способности с потребностями общества в кадрах.

Е. И. Климов выделяет восемь существенных фактов, обуславливающий профессиональный выбор: позиция старших; позиция сверстников, позиция школьного педагогического коллектива; личные профессиональные и жизненные планы; способности; склонности; информированность о той или иной профессии; притязание на общественное признание.

Таким образом, на принятие решения о выборе профессии на старшеклассника давят множество факторов. Эта проблема довольно актуальна в настоящее время в связи с изменением социально-экономической ситуации в стране, а также с радикальными изменениями на рынке труда. Проведенное нами пилотажное исследование показало: выпускники, выбирая профессию, не в полной мере соотносят потребностям социально-экономических условий рынка труда, и личностные качества, а также редко выстраивают долгосрочную перспективу профессионального развития.

В настоящее время важным становиться создание условий для формирования у старшего школьника личностной потребности в выборе профессиональной деятельности, готовности к профессиональному самоопределению и последующей самореализации в новых экономических и социокультурных условиях.

Литература

1. Абдалина Л. В. Психологические аспекты профессионального самоопределения. Воронеж, 2002. С. 23.

2. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. М.: Наука, 1988. 192 с.

3. Ломов Б. Ф. Методические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. С. 196.

4. Йоваиша А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. М.: Педагогика, 1983. С. 90–97.

5. Митицина Е. А., Матросова О. А. Самооценка индивидуально-личностных качеств при выборе профессии старшеклассниками с различным уровнем рефлексии. Псков: Псковский государственный университет, 2018.

ИЕРАРХИЯ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА КАК ФАКТОРОВ УСПЕШНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА

А. Н. Николаев
Псковский государственный университет

Аннотация. *В статье приводятся данные эмпирического исследования особенностей влияния девяти компонентов педагогического мастерства на четыре компонента успешности тренерской деятельности. Кроме того, дается описание специфики деятельности тренеров по спорту; приводится методика оценки педагогического мастерства; приводится данные о внутренних взаимосвязях как компонентов мастерства, так и успешности деятельности.*

Ключевые слова: *педагогическое мастерство; компоненты педагогического мастерства; специфика тренерской деятельности; умения; успешность тренерской деятельности.*

Профессиональное мастерство, как известно, является одним из основных показателей развития личности. Однако этот маркер оценки мастерства при решении задач психологического обеспечения используется лишь формально — по статусу диплома о профессиональной квалификации. Даже этот документ часто является лишь своеобразным «пропуском» на ту или иную работу. Приведу анекдотичный диалог работодателя с претендентом на вакантную должность. Работодатель: «Поступите на работу и забудьте, чему Вас учили в вузе — здесь будете учиться»; претендент: «Но я не учился в вузе»; работодатель: «Вы не учились в вузе? Тогда Вы нам не подходите».

Понятно, что приобретение профессионально мастерства является основной задачей становления у субъекта деятельности профессионализма. Высокий уровень этого показателя не может не влиять на успешность деятельности специалиста в любой отрасли деятельности и педагогическая деятельность — не исключение. Однако исследование такого влияния остается актуальным по следующим причинам.

Во-первых, иногда, при наличии этого мастерства, педагог может действовать стереотипно, по шаблону, так как «надо», и не проявлять в достаточной мере творчества, даже когда оно требуется. Поэтому актуальным является выяснение характера влияния мастерства на успешность деятельности.

Во-вторых, данные исследований, выполненных в 70–80-х годах прошлого столетия совершенно устарели из-за того, что существенно изменились социально-экономические условия и, соответственно — трудовые отношения.

В-третьих, даже если позитивность влияния педагогического мастерства на успешность деятельности было бы доказано и принято как аксиома, то

остается не исследованным характер влияния компонентов мастерства на отдельные показатели успешности деятельности. Более того, как для теории психологии, так и для педагогики важно выявить состав и иерархию компонентов педагогического мастерства в плане их детерминации отдельных показателей успешности профессиональной деятельности.

В-пятых, требуется методика оценки педагогического мастерства, которая была бы максимально приближена к специфике тренерской деятельности. Ее наличие послужило бы не только для научных исследований, и не только для практики психодиагностики, но могла бы стать контрольной методикой валидизации других методик.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что каждый из показателей характеризующий итог деятельности тренеров за определенный период времени находится в зависимости от различного состава компонентов их педагогического мастерства.

Основной *задачей* данного исследования явилось определение состава и иерархии компонентов педагогического мастерства тренеров, которые являются факторами каждого из показателей успешности тренерской деятельности.

Базой для исследования явились различные спортивные школы (ДЮСШ) Санкт-Петербурга и Ленинградской области по игровым видам спорта (волейбол, гандбол). *Испытуемыми* явились 42 тренера (27 мужчин и 15 женщин), различного возраста (от 29 до 49 лет) и тренерского стажа деятельности (от 5 до 22 лет). В качестве испытуемых выступали также руководители ДЮСШ (16 человек) и спортсмены этих тренеров (415 человек). Для сравнительного анализа групп испытуемых, поделенных по какому-либо показателю, были исключены их средние значения ($X = \pm 0{,}5\ \sigma$), поэтому при описании полученных результатов число испытуемых (n) может быть различным.

Результаты теоретической части исследования.

Для исследования педагогического мастерства нужно сформулировать само его понятие: обозначить его родовое понятие, особенности и функции. Однозначно сказать об уровне разработанности проблемы педагогического мастерства сказать нельзя. В отношении этого явления проведено немало исследований, однако как в теории, так и в практико-прикладных работах до сих пор ряд вопросов остается дискуссионным: о составляющих педагогического мастерства, их соотношении, о причинно-следственных связях и другие. Видимо, это, главным образом, обусловлено разнообразием исследовательских задач.

Как отмечает И. А. Зязюн, для педагогической деятельности характерны: высокий уровень нормативности, социальной ответственности и морального долга [4]. Особенностью этой деятельности является ее разнообразие: а) объектами взаимодействия являются множество лиц (учащийся, группа учащихся, их родители, коллеги, представители управления, общественные и другие организации); б) предметами управления являются знания и умения,

интеллектуальные, нравственные, регуляторные физические качества учащихся; в) формами взаимодействия являются нормативные и вынужденные или инициативные занятия и мероприятия; г) способами такого взаимодействия являются как общеизвестные методические средства, так и нестандартные. Кроме того, педагогическая деятельность строится и на основе обратной связи в процессе реализации образовательных функций [2]. И, наконец, в педагогической деятельности проявляется расхождение — она направлена в будущее, но на основе целей как субъекта, так и объекта деятельности в настоящем (учитель знает, что учащемуся нужно, а учащийся пока этого еще не знает). Таковы основные особенности педагогической деятельности.

Для проблемы профессионального мастерства педагога в достаточно упорядоченном виде необходимо обратиться к специфике деятельности, в данном случае, к педагогической деятельности тренеров: к ее структуре, функциям, целям, средствах, субъекте и объектах деятельности. Деятельность тренеров по спорту (на материале которой проводилось исследование), хотя и педагогическая, но, естественно, имеет и свою специфику.

В данном случае необходимо оттенить особенности тренерской деятельности. Они, главным образом, строятся на основе объекта педагогического взаимодействия: занятее тем или иным видом спорта не является обязательным для спортсмена, что требует от тренера постоянной заботы об отношениях к нему и учеников (правда, и тренер имеет возможность дисквалифицировать спортсмена); из-за соревновательного и публичного характера спорта спортсмены постоянно чувствуют расхождение между оценками результата своей деятельности и целями, поставленными тренером (между настоящим и будущим); тренер, несмотря на установку постоянного повышения результатов, должен сохранить здоровье спортсменов, которые как на тренировке, так и на соревновании иногда вынуждены проявлять свои максимальные физические возможности, что нередко вызывает перенапряжения для организма.

Выделенные здесь особенности тренерской деятельности нельзя не учитывать при разработке педагогического мастерства тренеров.

Результаты модификации методики исследования педагогического мастерства тренеров.

В состав элементов педагогического мастерства чаще всего педагоги включают профессиональные знания и умения: знания — преподаваемой дисциплины, учеников, методики преподавания, а также психологии и педагогики; умения — управлять собой и взаимодействовать с учениками (гностические, коммуникативные, конструктивные, организаторские, оценочные и проектировочные) [1].

В число составляющих педагогического мастерства целесообразно включить оценочные умения, учитывая то обстоятельство, что они не только

подводят итоги деятельности учащихся, но и являются инструментом позитивного на них воздействия.

А. Е. Певзнером по отношению к деятельности тренера, в число компонентов педагогического мастерства включены еще и двигательные умения, Эти умения у тренеров разных видов спорта востребованы в различной мере [5]. Однако не все исследователи тренерской деятельности включают эти умения в число составляющих данного профессионального мастерства.

С включением этих умений в число составляющих педагогического мастерства с А. Е. Певзнера трудно не согласиться: ведь одним из шагов обучения технике спортивных упражнений является создание у занимающихся зрительного образа, который создается с помощью метода наглядности, и который обеспечивается самим тренером.

В число умений тренера целесообразно также включить умения саморазвития — умения личностного и профессионального роста. Включение саморазвития в состав компонентов педагогического мастерства связано с тем, что изменяется, как отмечалось выше, сам объект деятельности тренера — спортсмен. Если объект педагогического взаимодействия изменяется, то изменяться должен и субъект этого взаимодействия.

Кроме того, если специфика деятельности тренеров такова, что они направлены на поиск и привлечение новых занимающихся в свои спортивные группы, то в число умений целесообразно включить и мотивационные умения, которые можно назвать агитационными умениями.

На первый взгляд может показаться, что профессиональное мастерство можно относительно легко оценить, используя для этого весьма доступный метод педагогического наблюдения тренера, однако такое мнение ошибочно. Для такого утверждения есть два аргумента:

1) компоненты педагогического мастерства часто носят потенциальный характер и проявляются в зависимости от мотивации тренерской деятельности, что однозначно указывает на то, что его исследование возможно лишь в моделируемой деятельности;

2) трудные педагогические ситуации, предназначенные для нахождения тренерами положительного выхода из них, должны быть максимально приближены к условиям деятельности и отражать ее специфику.

Сказанное указывает, что при оценке педагогического мастерства необходим поиск такого методологического подхода, который ориентировал бы исследователя на использование экспериментального метода.

Уровень тренерского мастерства уже традиционно определяется по знаниям, умениям и навыкам тренеров, однако следует учесть, что граница между ними не всегда очевидна, а в творческих видах деятельности разделение в проявлениях этих компонентов опыта бывает просто невозможно. Компетентностный подход в оценке педагогического мастерства тренеров наиболее приемлем.

Нами, совместно с Д. А. Момотом (учеником автора), разработана методика исследования педагогического мастерства тренера [3]. Сейчас она нуждается в некоторой модернизации.

Мастерство тренера в наибольшей мере обнаруживается в том, что он обладает не только набором готовых средств для выполнения тренерских функций, но действовать нестандартно, творчески.

Основными функциями деятельности тренера являются: воспитательная функция; образовательная, оздоровительная, спортивная [3]. Проявления педагогического опыта, названные здесь умениями, было бы адекватнее называть компонентами деятельности, а ее функции — компонентами успешности деятельности. Построив таблицу из строк, обозначающих компоненты тренерской деятельности (гностические, двигательные, коммуникативные, конструктивные, мотивирующие, организаторские, оценочные, проектировочные, компонент саморазвития), и из столбиков, обозначающих компоненты компетентности ее успешности (воспитательной, образовательной, оздоровительной, соревновательной) можно получить ту основу, которая моделирует совокупность задач тренера, по компонентам деятельности и ее успешности.

Для количественной оценки компетентности и умений тренера можно утверждать, что, чем больше у него способов для решения задач каждого типа и вида, тем выше его педагогическое мастерство.

Оценочная модель педагогического мастерства тренеров состоит из 36 классов профессиональных задач (9 компонентов деятельности, умноженные на 4 показателя ее функций).

Алгоритм исследования включает в себя следующие шаги: на методическом занятии тренеры по подобию метода «мозговой атаки», называют педагогические проблемы (задачи) из всех 36-и классов, которые возникают или могут возникнуть перед ними; названные задачи сводятся в один список, из которого исключаются повторяющиеся задачи (обычно список сокращается примерно в 3 раза); каждая из задач списка оценивается каждым тренером по критериям частоты ее возникновения и по трудности ее решения (по 5-балльной шкале); определяется вес каждой из задач посредством суммирования оценок (по частоте и трудности) каждым из тренеров; определение среднего значения оценок по группе и выявление рангов каждой задачи (в своем классе задач); используется задачи первых 3-х рангов; тренеры записывают способы решения каждой из задач, набирая их максимальное число.

Суммы способов решения задач по столбцам отражают меру выраженности мастерства по компонентам *потенциальной успешности* деятельности (по осуществлению воспитательной, образовательной, оздоровительной, соревновательной деятельности), то есть, компетентности в исполнении основных функций спорта. Суммы способов решения задач по строкам отражают мастерство выполнения компонентов процесса *деятельности* (по уровню развития ее агитационного, гностического, двигательного, коммуникативного,

конструктивного, мотивационного, организаторского, оценочного, проектировочного и саморазвивающего компонентов — «умелости» в деятельности). Общая сумма способов решения профессиональных задач является обобщающим критерием оценки профессионального педагогического мастерства.

Итак, педагогическое мастерство тренеров презентируется двумя блоками показателей: профессиональной компетентностью, которая включает в себя знания о выполнении образовательных, оздоровительных, воспитательных, соревновательных функций и профессиональной умелостью, которая включает в себя агитационные (мотивирующие), двигательные, гностические, коммуникативные, конструктивные, организаторские, оценочные, проектировочные и умения саморазвития. Характеризуя профессиональное мастерство тренера, появляется возможность определить 14 показателей: 4 — воссоздающих мастерство по компонентам успешности моделируемой деятельности; 9 — отражающих мастерство выполнения моделируемой деятельности; 1 — общий уровень педагогического мастерства.

Получена достаточно высокая надежность методики, определяемая на повторной аттестации с помощью повторного тестирования этих же тренеров с интервалом 21 день: выявлена нормальность распределения достоверные коэффициенты корреляции (от 0,66 до 0,85 при $n = 31$, $p \leq 0{,}001$).

Для исследования *успешности деятельности* тренеров применялась методика А. Н. Николаева, позволяющая оценить 5 показателей ее успешности: воспитательной, образовательной, оздоровительной, соревновательной и общей [3]. Суть методики сводится к оценке тренерами изменений, произошедших за определенный период со спортсменами, которых они тренирует. При этом тренеры не знают, что оценивается результаты их деятельности.

Конечно, педагогическое мастерство вообще, и тренера в частности, является не конгломератом умений, а их комплексом. Характер их взаимосвязей требует эмпирического выявления.

Первичные данные успешности деятельности были переведены в стандартные баллы (стэны).

Результаты эмпирической части исследования.

Среди показателей профессиональной компетентности выявлены значительные различия. Так, менее всего выраженной оказалась воспитательная компетентность — 9,43 способов решения педагогических задач ($v = 18{,}6$ %). Наиболее выражена, как и ожидалось, оказалась компетентность решения задач спортивной соревновательной направленности — 14,45 ($v = 17{,}3$ %). В целом тренеры можно сказать, что знают, как поступать выполнения подготовку спортсменов к соревнованиям. Именно соревновательный успех их учеников создает тренерам, некоторые преимущества. Именно поэтому тренеры в вопросах подготовки спортсменов к соревнованиям наиболее компетентны.

В вопросах о том, как наиболее эффективно реализовывать воспитательную функцию спорта, тренеры наименее компетентны.

Показатели педагогической компетентности тренеров между собой слабо взаимосвязаны. Выявлены всего две достоверные взаимосвязи: взаимосвязаны показатели образовательной и соревновательной компетентности (r = 0,44 при $p \leq 0,01$), что объясняется направленностью обоих показателей на потенциальной успешности на соревновательный результат спортсменов; образовательной и оздоровительной ($r = 0,41$ при $p \leq 0,01$), что объясняется одной направленностью: на совершенствование организма и личности каждого из спортсменов.

Наиболее выраженными являются следующие профессиональные умения: мотивирующие — 13,84 ($v = 16,6$ %) и организаторские — 13,37 ($v = 18,6$ %). Наименее выражены: гностические — 7,12 ($v = 21,3$ %); и оценочные умения — 7,82 ($v = 20,5$ %).

Получено относительно немного взаимосвязей между умениями тренеров, которые при 99-процентной достоверности сгруппированы в 3 корреляционные плеяды: 1) гностические и коммуникативные умения; 2) мотивирующие и проектировочные; 3) конструктивные и организаторские умения.

При $p \leq 0,001$ получены 2 плеяды связей между показателями профессиональной компетентности тренеров и их умениями. 1-я плеяда имеет форму цепочки: организаторские умения — оздоровительная направленность — оценочные умения — воспитательная направленность; образовательная направленность — проектировочные умения — соревновательная направленность — мотивационные умения, а также гностические умения связаны с образовательной направленностью.

Особенности этих двух корреляционных плеяд можно характеризовать как «воспитательно-оздоровительную» и «соревновательную» плеяды, включающие в себя умения, которые, поддерживают деятельность по позитивному изменению организма и личности спортсменов и поддерживающие компетентность подготовки спортсменов к выступлениям на соревнованиях.

Итак, у тренеров существуют 2 симптомокомплекса их педагогического мастерства: часть тренеров лучше умеют обучать детей технике выполнения спортивных элементов и подготавливать занимающихся спортом к соревнованиям, а другие тренеры лучше готовы реализовывать воспитательную и оздоровительную функции спорта.

Говоря о реальном воплощении компонентов педагогического мастерства, можно отметить, что тренеры наиболее успешны в реализации оздоровительной функции спорта (7,35 ± 0,97 стэна из 10 возможных), а наименее — воспитательной (3,64 ± 1,08 стэна).

Как и ожидалось, были получены при 99-процентной и более достоверности, корреляционные связи одноименных показателей компетентности и успешности деятельности. Обратимся к анализу характера влияния 9-и компонентов педагогического мастерства и 4-х компонентов компетентности на 4 показателя успешности тренерской деятельности.

Итак, успешность воспитательной деятельности тренеров обусловлена: гностическим компонентом деятельности ($r = 0{,}43$ при $p \leq 0{,}01$); коммуникативным ($r = 0{,}40$ при $p \leq 0{,}01$); компонентом саморазвития ($r = 0{,}36$ при $p \leq 0{,}05$); оценочным компонентом ($r = 0{,}34$ при $p \leq 0{,}05$); а также оздоровительным компонентом успешности деятельности ($r = 0{,}45$ при $p \leq 0{,}01$).

Успешность образовательной деятельности детерминирована: двигательным компонентом деятельности ($r = 0{,}49$ при $p \leq 0{,}01$); мотивирующим ($r = 0{,}47$ при $p \leq 0{,}01$); конструктивным ($r = 0{,}35$ при $p \leq 0{,}05$); а также соревновательным компонентом успешности деятельности ($r = 0{,}44$ при $p \leq 0{,}01$).

Успешность оздоровительной деятельности тренеров находится в зависимости от: гностического компонента деятельности ($r = 0{,}42$ при $p \leq 0{,}01$); компонента саморазвития ($r = 0{,}38$ при $p \leq 0{,}05$); коммуникативного ($r = 0{,}34$ при $p \leq 0{,}05$; а также от воспитательного компонента успешности деятельности ($r = 0{,}45$ при $p \leq 0{,}01$).

И, наконец, успешность подготовки спортсменов к выступлениям на соревнованиях обусловлена: мотивирующим компонентом деятельности ($r = 0{,}53$ при $p \leq 0{,}01$); конструктивным ($r = 0{,}44$ при $p \leq 0{,}01$); организаторским ($r = 0{,}41$ при $p \leq 0{,}01$); двигательным компонентом деятельности ($r = 0{,}36$ при $p \leq 0{,}05$); а также образовательным компонентом успешности деятельности ($r = 0{,}44$ при $p \leq 0{,}01$).

Таким образом, выявлены факторы из числа компонентов педагогического мастерства каждого из четырех компонентов, составляющих успешность профессиональной деятельности тренера.

При этом явно просматриваются типы тренеров направленных и добивающихся успехов в реализации либо образовательной и соревновательной функции спорта, либо — воспитательной и оздоровительной.

Литература

1. Кузьмина Н. В. Способности, одаренности, талант учителя / Н. В. Кузьмина. Л.: Знание, 1985. 32 с.

2. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М.: Педагогика, 1981. 120 с.

3. Николаев А. Н. Психология тренера в детско-юношеском спорте / А. Н. Николаев. СПб.: ГАППО, 2005. 344 с.

4. Основы педагогического мастерства: учебное пособие. Под ред. И. А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989. 301 с.

5. Певзнер А. Е. Психологическая обусловленность вариативных форм деятельности тренеров ДЮСШ: методические рекомендации / А. Е. Певзнер. СПб.: Крисмас+, 1996. 22 с.

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК «АКМЕ» — ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

О. Д. Полежаева
Северо-Западный институт управления РАНХиГС

Аннотация. *Статья посвящена вопросам корпоративной культуры как «акме» — психологического фактора развития команд проекта. Рассмотрены: понятийный аппарат по тематике; примерные ожидания сотрудников от организации; структура корпоративной культуры организации; традиционная форма повышения квалификации сотрудников в организации; основные положения формирования корпоративной культуры организации.*

Ключевые слова: *команда, эффективность, развитие, корпоративная культура, управление, проект.*

В настоящее время вопросы эффективного управления персоналом на предприятии активно обсуждаются. Любая, даже самая незначительная трансформация рыночных условий во внешней среде, неизбежно приведет к изменениям в самом предприятии, что окажет большее влияние на сформированную корпоративную культуру.

Изучение корпоративной культуры является относительно новым направлением в акмеологии, интерес к которому в последнее время существенно вырос во всем мире. Это связано с осознанием влияния корпоративной культуры на эффективность предприятия.

В связи с этим тема данной статьи представляется довольно важной и актуальной.

Объектом исследования является корпоративная культура организации.

Цель работы — рассмотреть корпоративную культуру и развитие сотрудников с точки зрения эффективности деятельности организации.

Задачи работы:

– рассмотреть понятийный аппарат по тематике;

– рассмотреть примерные ожидания сотрудников от организации;

– рассмотреть структуру корпоративной культуры организации;

– рассмотреть традиционная форма повышения квалификации сотрудников в организации;

– рассмотреть основные положения формирования корпоративной культуры организации.

Корпоративная культура начинается с ситуации внутри компании: от культуры взаимоотношений персонала на разных уровнях между собой и с руководством, с уважительным отношением руководителей к своим подчиненным, с признанием компанией их заслуг и вознаграждением за достижения (премии, обучение), сборы, стажировки, продвижение по службе и др.) [1, с. 35–38].

Психологические факторы развития делятся на группы: субъективные, объективные, субъективно-объективные. Корпоративную культуру можно отнести к группе объективных факторов личностно-профессионального развития.

В процессе работы в любой организации, так или иначе, реализуются определенные ожидания человека:

– интересная работа;
– достойная оплата;
– хороший психологический климат;
– личное уважение;
– удовлетворенность работой;
– умение использовать свой творческий потенциал.

По результатам акмеологического мониторинга за коллективом руководителей, которые участвовали в программе личностно-профессионального развития в рамках развития корпоративной культуры на предприятии выявлены следующие изменения: 73 % руководителей удовлетворены психологическим климатом в коллективе, 91 % руководителей удовлетворены отношениями с коллегами внутри своей службы, 81 % руководителей удовлетворены отношения с коллегами по всему предприятию, 67 % руководителей удовлетворены стилем руководства, 66 % руководителей удовлетворены содержанием работы.

Организация, в свою очередь, рассчитывает на высокие показатели работника, его преданность делу и добросовестный труд.

В процессе работы ожидания могут быть подтверждены или не подтверждены.

Культура организации связана с доминирующими коллективными нормами и ценностями, стандартами поведения и философией управления высшего руководства. Организационные структуры, в которых ценятся инновации, подчеркивают успехи и высокие профессиональные достижения персонала, поощряют самостоятельность и активность в сочетании с командными формами работы, способствуют росту группы «акме» и эффективности работы команды.

В контексте изучения качественных характеристик корпоративной культуры особое место занимает ее структура, которая включает в себя:

– ценности, в большей или меньшей степени, разделяемые всеми работниками организации;

– позитивный, ориентирующий людей на такие модели поведения, которые поддерживают достижение организационных целей «Успех компании - это мой успех», «Интересы потребителей превыше всего» и т. д.;

– негативно, снижая организационную эффективность («Работать хорошо - не самое главное в жизни», «Вы не можете доверять властям, вы можете доверять только друзьям», «Клиенты — это случайные люди, и они только добавляют неудобств и мешают» наша работа» и т. д.)

– система взаимоотношений, определяющая и формирующая, поведенческие нормы и отношение к работе сотрудников организации (отношение руководства к персоналу; отношение к сотрудникам; межличностные отношения, сложившиеся в коллективе; отношение к персоналу, отношение к сотрудникам);

– поведенческие нормы-требования, как формализованные в правилах и инструкциях, так и не подразумевающие поведения сотрудников, воспринимаемые ими как набор правил, определяющих, каким должно быть «правильное» поведение членов организации в определенных стандартных ситуациях (быстро и эффективно обслуживать клиентов, безоговорочно выполнять все заказы менеджеров, помогать коллеге в случае необходимости, активно сотрудничать с коллегами в командной работе и т. д.);

– действия и поведение работников, обеспечивающие получение конкретных результатов или выполнение производственных заданий; наблюдаемые проявления корпоративной культуры, ее внешняя сторона, но именно действия и поведение работников можно судить о том, каково общее состояние корпоративной культуры; расширению возможностей для работы на предприятии; применять необходимые изменения; поддерживает ли предполагаемую стратегию развития [2, с. 24].

Традиционно организации используют такие формы развития персонала, как обучение и тренинг, для повышения эффективности функционирования персонала (коучинг и обучение, проводимые самим менеджером). Они способствуют росту базовых профессиональных навыков и общего профессионализма членов команды, влияют на их профессиональное самосовершенствование. Естественно, это отражается на росте коллектива «акме».

Сама уникальность обучения как инструмента формирования культуры предприятия выражается в том, что оно может быть ненавязчивым, но эффективным, усиливать политику компании, прививать персонал ненасильственными методами в ценности компании (что отличает обучение от кодексов, правил или уставов и различных официальных документов, которые сотрудники должны строго соблюдать под наказанием).

Тренинги не только способствуют развитию деловой культуры организации, но и объединяют персонал компании. Тренинг дает возможность объединить персонал вокруг реальной или смоделированной ситуации, вывести группу персонала на определенную неудобную позицию, переживая которую коллектив сплачивает. [3, с. 75].

Особенностью акмеологического тренинга является его поведенческая направленность. Тренинг служит не только расширению знаний, но и формированию определенных моделей поведения в командах проекта, разнообразию стратегий и методического инструментария.

Достоинством акмеологического тренинга, по сравнению с многими другими методами является его непосредственный прикладной характер. Он

обучает эффективному решению практических задач профессиональной проектной деятельности [7, с. 30].

Таким образом, неформальные отношения, которые формируются в группе, проецируются дальше на весь коллектив в целом, укрепляя его связи, усиливая производственную деятельность. Формирование сильной команды и команды важно для любой организации: до тех пор, пока не будут установлены личные отношения в команде, делового взаимодействия между сотрудниками не будет. Совместное обучение команды также важно, потому что такое обучение формирует новое информационное пространство в организации, предотвращая дальнейшую конкуренцию внутри команды, которая возникает за информационные ресурсы, что также оказывает положительное влияние на формирование психологического климата в организации и предотвращает конфликты.

Преодолеть (в форме игры) возможные статусные барьеры и расслабиться позволит другой тип тренировок, направленных на создание новой команды. Работа в рамках данного тренинга включает использование совокупности кинестетических техник (это тактильно-мышечное взаимодействие), которые формируют чувство доверия и безопасности в коллективе отдела, чувство принадлежности к работнику только для того, чтобы команда. [4, с. 54].

На основании анализа существующей зарубежной и отечественной литературы выделим следующие основные положения, используемые при формировании корпоративной культуры организации:

— формирование и развитие корпоративной культуры — это длительный и сложный процесс, который требует особого внимания со стороны руководства любой организации; важность корпоративной культуры для компании невозможно переоценить, она является отправной точкой деятельности компании и фактором, непосредственно влияющим на эффективность организации (предприятия), а, следовательно, и на состояние организации (предприятия) в целом;

— корпоративная культура создается людьми, на которых влияют как внутренние, так и внешние факторы. Корпоративную культуру нельзя рассматривать только как продукт организации, она формируется людьми с их индивидуальным жизненным опытом, идеями, способами мышления;

— использование корпоративной культуры для развития личностных качеств работников (работников) заключается в выборе в качестве основных культурных детерминантов корпоративного (организационного) климата, на которые, с одной стороны, влияют объективные характеристики организации (формальные структура, стиль руководства, миссия и устоявшиеся ценности организации и т. д.) и, с другой стороны, характеризуются состоянием психологической среды, т. е. укоренившимися в сознании работников (работников) комплексами субъективных впечатлений и суждения; в этом случае, доминирующая культура определяется либо через модели официального поведения,

общения и отношения к материальным средствам членов организации, либо на основе существующих убеждений и ценностей, которые объединяют людей в коллектив;

— управление корпоративной культурой для развития личностных характеристик работников (работников) должно развиваться в двух направлениях: через формальные связи и в сфере устоявшихся ценностей, моделей и принципов социального поведения. [5, с. 351].

По результатам акмеологического мониторинга за коллективом руководителей, которые участвовали в программе личностно-профессионального развития в рамках развития корпоративной культуры на предприятии выявлены проблемы низкой вовлеченности в трудовую активность: 41,5 % руководителей отметили трудовую активность на уровне ниже 10 %, 26,8 % руководителей отметили трудовую активность на уровне до 20 %; 12,2 % руководителей отметили трудовую активность на уровне 70 %, 12,2 % руководителей отметили трудовую активность на уровне 80 %.

Результатами акмеологического мониторинга является выявление следующих факторов, влияющие на трудовую активность: 93 % руководителей отметили наиболее важным фактором материальное стимулирование; вторым по важности фактором 85 % руководителей отметили морально-психологическую атмосферу в коллективе;

Таким образом, можно подчеркнуть высокую значимость корпоративной культуры для эффективного управления компанией. Это позволяет развивать отношения в команде, способствует доверию и взаимопониманию между сотрудниками, способствует сотрудничеству, взаимопомощи и улучшает коммуникативные навыки участников процесса. Важно отметить, что корпоративная культура не только позволяет сотрудникам формировать командный дух, но и создает позитивный взгляд на компанию, а также влияет на деятельность компании в целом, улучшает финансовые показатели и репутацию в обществе.

Литература

1. Козлов В. Корпоративная культура: «костюм» успешного бизнеса / В. Козлов, А. Козлова // Управление персоналом. 2016. № 1 (53). С. 89.

2. Кочеткова А. Л. Управленческая культура и составляющие её элементы / А. Л. Кочеткова // Управление персоналом. 2018. № 1. С. 242.

3. Михельсон-Ткач В. Процесс согласования ценностей: проблемы и оценка / В. Михельсон-Ткач, Е. Скляр // Менеджмент в России и за рубежом. 2017. № 1. С. 270.

4. Shein E. H. Sloan Management Review From / E. H. Shein // Sloan Management Review. Fall, 2017. P. 309.

5. Pascale R. The Art of Japanese Management / R. Pascale, A. Athos. NY, 2016. P. 408.

6. Penigrew A. M. On Sluing Organizational Cultures A. M. Penigrew // Administrative Science Quarterly. 2015, dec. V. 24. P. 581.

7. Габова М. П., Галченко А. С., Полежаева О. Д., Софьина В. Н. Акмеологические технологии развития профессиональной компетентности в проектной деятельности / М. П. Габова, А. С. Галченко, О. Д. Полежаева, В. Н. Софьина // Актуальные проблемы самореализации личности в современном обществе. Псков, 2017. С. 29–32.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

П. А. Расторгуева, В. Н. Софьина,
Северо-Западный институт управления РАНХиГС

Аннотация. *В данной статье описана методика создания интеллект-карт, её значение в качестве инструмента личностно-профессионального развития, а также рассмотрены возможности применения данной технологии в учебной и профессиональной деятельности.*

Ключевые слова: *интеллект-карта, личностно-профессиональное развитие, учебная и профессиональная деятельность.*

Постоянное интенсивное развитие информационной среды общества (то есть сферы жизни людей, связанной с созданием, преобразованием и потреблением информации) привело к так называемому «информационному загрязнению». Впервые данный термин ввёл Якоб Нильсен ещё в 2003 году, и означал он засорение информационных ресурсов ненужными, неподходящими и недостоверными данными. Сегодня под этим термином понимается перенасыщенность и хаотичность информации, воспринимаемой человеком преимущественно визуально и аудиально (то есть через зрение и слух) [1]. Информационное загрязнение существенно затрудняет восприятие и обработку информации, а также её последующее использование. Мозг человека заполняется отрывочными, бессистемными знаниями, что приводит к ухудшению навыков систематизации информации. Этот процесс весьма негативно сказывается на личностно-профессиональном развитии в современной информационной среде.

Одним из способов решения данной проблемы стало изобретение интеллект-карты. Тони Бьюзен, предложивший в 1960-х годах данную методику, изначально считал, что интеллект-карта станет инновационной формой ведения записей, которую можно применить в любой стандартной ситуации: для конспектирования лекций, фиксирования информации во время телефонного

разговора, деловой встречи, для проведения анализа во время изучения чего-либо. Однако довольно скоро стало ясно, что интеллект-карта является не менее эффективным инструментом планирования, а также способна обеспечить всесторонний аналитический обзор по заданной теме, помогает генерировать новые идеи, найти неочевидные решения и отказаться от непродуктивных вариантов [2]. На современном этапе методика интеллект-карт используется в различных сферах учебной и профессиональной деятельности. Её востребованность подтверждается проведением международных чемпионатов по созданию интеллект-карт.

Интеллект-карта (она же ментальная карта, mind-карта) представляет собой структуру образов. На рисунке 1 представлена интеллект-карта Фила Чамберса — чемпиона мира по созданию интеллект-карт, главного судьи Всемирного совета по видам спорта, связанным с памятью (World Memory Sports Council), успешного предпринимателя и автора книги «Методы тренировки памяти» (Howto Train Your Memory) [2, с. 186]. В центре карты находится главное ключевое слово или образ, от которого в стороны отходят ветви к другим образам, связанным с ключевым словом ассоциативно и / или логически. От этих образов, в свою очередь, также отходят ветви к другим, и в итоге мы получаем условно радиальную и весьма наглядную структуру ключевого образа, в роли которого может выступать практически все — тема учебной лекции, проект, какая-либо проблема, нуждающаяся в анализе и многое другое. Элементы ментальной карты могут быть также соединены между собой вне зависимости от основной, «древовидной» структуры стрелками или объединены ограниченными областями.

В чём же заключается преимущество данной методики относительно более привычных нам списков, таблиц и других методов визуальной структуризации информации?

Во-первых, главная задача ментальной карты — не вместить в себя как можно больше информации, чтобы не потерять её или не забыть, а выстроить цепочку образов, которые будут приводить к тому же самому результату (усваивание и структуризация информации), только с меньшими усилиями и более комфортным для мозга способом.

Во-вторых, интеллект-карта является наглядной структурой, которую можно легко «масштабировать», то есть увидеть как её основные элементы, так и мельчайшие частности, при этом без усилий сохраняя понимание общей структуры. Наглядность данной методики также обусловлена её некоторыми внешними параметрами — по мнению Тони Бьюзена, одним из важнейших правил работы с интеллект-картами является многоцветность. Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что правильно подобранная комбинация цветов способна привлечь внимание, значительно улучшить понимание, стимулировать мотивацию, вызвать оживленную коммуникацию, улучшить способность к обработке и хранению изображений. Цвет мо-

жет нести функцию кода — если использовать специальные цвета для изображения разных областей и тем на интеллект-карте, они станут условными обозначениями, благодаря которым запомнить информацию будет гораздо проще. Более того, за счёт визуального отображения связей между образами в виде естественно изогнутых и утолщённых у основания ветвей, интеллект-карта повторяет миллиарды синапсов и соединений между клетками мозга. Результаты недавних научных исследований подтвердили, что интеллект-карта является естественным отражением процесса мышления, происходящего в головном мозге. Иными словами, «человек мыслит внутренними интеллект-картами» [2].

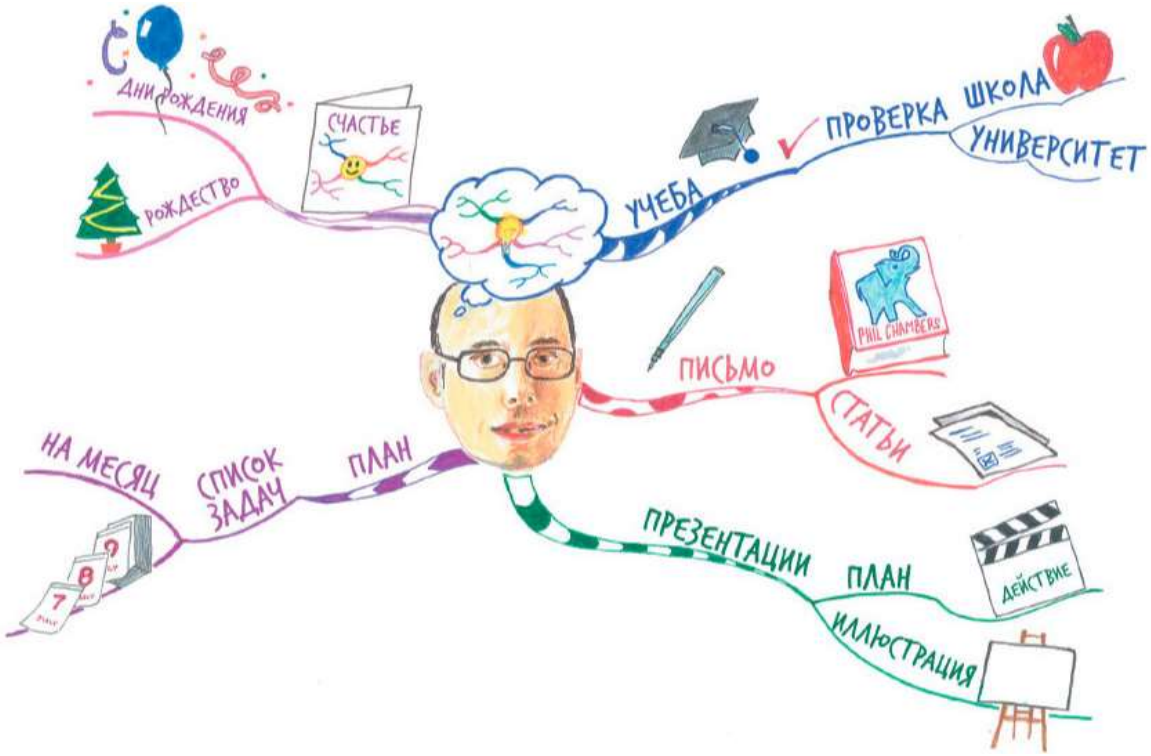


Рис. 1. Интеллект-карта по способам применения интеллект-карт от Фила Чамберса [2, с. 235]

Параметры графического отображения так важны для этой методики не только ввиду их влияния на удобство и скорость восприятия. При правильном использовании ментальной карты происходит естественное стимулирование развития мозга, его образного и логического мышления и их продуктивного симбиоза.

В-третьих, сфера применения данной методики практически не знает границ. Если говорить о её использовании в личной жизни и в быту, интеллект-карта может стать инструментом планирования дня, недели и даже года, схемой распределения домашних обязанностей между членами семьи или способом взвешенно принять решение о том, где и как провести предстоящий отпуск. Отдельной немаловажной возможностью применения метальной карты является разрешение конфликтов. На этом более продвинутом уровне

эта методика способна стать весьма полезным способом проанализировать чужую точку зрения по сравнению со своей, найти точки соприкосновения и разрешить спор. Есть два возможных подхода к использованию интеллект-карт для разрешения конфликтов. В первом случае группа, состоящая из двух или нескольких человек, совместно работает над одной интеллект-картой, по очереди добавляя ветви, анализируя ассоциации и обсуждая подход. Во втором случае стороны конфликта работают над отдельными интеллект-картами, которые они затем сравнивают и обсуждают. Во втором случае дополнительным удобным визуальным приёмом является изображение каждым участником процесса своих мыслей своим цветом. Это позволяет более наглядно увидеть как расхождения во мнениях, так и точки соприкосновения.

Использование ментальной карты в обучении и образовании открывает широкие перспективы. В первую очередь эта методика, безусловно, повышает степень усваиваемости информации, так как, в отличие от классического конспекта, это процесс не фиксации информации, а её творческой обработки, что по сути является вовлечением обучающегося, а влияние вовлечённости в процесс обучения на его результат является давно доказанным фактом. К тому же, интеллект-карта является весьма удобным способом хранения учебных материалов: искать нужную информацию среди однообразных строчек конспекта несомненно сложнее, чем перелистывать листы, просматривая только центральные темы и образы. Применение ментальных карт в изучении иностранных языков, особенно лексики, также показывает намного большую эффективность, чем, например, длинные списки слов и их текстовых переводов.

В профессиональной сфере интеллект-карта может принимать любые формы — от удобной для восприятия и запоминающейся презентации до инструмента стратегического планирования. Методика интеллект-карт широко применяется в управлении проектами, так как позволяет наглядно структурировать любой проект вне зависимости от его сложности и профессиональной специфики.

Выводы:

1. Методика интеллект-карт имеет широкий спектр применения для решения творческих и прикладных задач различного уровня сложности.

2. Методика интеллект-карт способствует не только структурированию больших объёмов информации, но и стимулирует развитие образного и логического мышления.

3. Практический опыт применения методики интеллект-карт в различных странах мира показал её эффективность для личностно-профессионального развития студентов и специалистов.

Литература

1. Дружилов С. А. «Загрязнённость» информационной среды и проблемы психологического здоровья личности // Современные наукоёмкие технологии. № 4, 2013. С. 89–92.

2. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. М.: «МИФ», 2019. 394 с.

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ

В. Ю. Семенов,
СПб ГКУ «Городской мониторинговый центр»
Я. П. Герлис,
ГБОУ «Гимназия № 261» Кировского района г. Санкт-Петербурга

Аннотация: *в статье рассматриваются основные аспекты влияния профессиональной деятельности на развитие личности, семейные и межличностные отношения, психологическое здоровье. Приведены примеры гендерных различий в профессиональной жизни.*

Ключевые слова: *профессиональная деформация, продуктивность, кризис старшего возраста, перфекционизм, трудоголизм.*

Профессиональная жизнь играет важную роль для людей на всех этапах взрослости. Особенности профессиональной среды, условия труда, степень эмоционального напряжения могут оказывать существенное влияние на психологическое и физическое здоровье индивидов. Кроме этого, отношение человека к работе, уровень удовлетворенности величиной финансовых доходов, эмоциональная напряженность, могут оказывать воздействие и на семейные взаимоотношения. Между самими супругами и между супругами-родителями и их детьми могут возникать конфликты или недопонимания.

Виной этому может стать так называемая профессиональная деформация личности. Этот термин понимается как изменение сложившейся психологической структуры личности в процессе профессионального труда, сопровождающееся переносом профессионального поведения на внепрофессиональные сферы [3, с. 58]. Так, бухгалтеры могут привносить в семью излишний педантизм, военные — авторитаризм, юристы часто мнительны и дотошны, психологи навязчивы и любят манипулировать.

Помимо этого, как пишет Е. В. Орел, сформированные у профессионалов стереотипы и установки могут мешать им в освоении новых профессий [3, с. 66–67].

К виду неспецифической профессиональной деформации Е. П. Ильин относит эмоциональное выгорание как специфический вид профессионального хронического состояния лиц, работающих в сфере человек-человек. Эмоциональное выгорание включает в себя три основных аспекта: эмоциональное и (или) физическое истощение, деперсонализация (проявляется в деформации

отношений с людьми) и редуцирование личных достижений (негативное оценивание себя как профессионала и личности или снятие с себя ответственности и перекладывание ее на других) [3, с. 68].

Люди все больше стремятся получать от трудовой деятельности чувство психологического комфорта и это делает мотивы выбора места работы не менее актуальными для них, чем выбор профессии. К мотивам выбора места работы относятся: оценка внешней ситуации (величина заработной платы, близость к дому, удобство транспортного сообщения, график работы и т. п.); оценка своих возможностей (состояние здоровья, уровень образования, склонность к работе без стрессов и т. п.); оценка выбираемого места работы с учетом интересов (профессиональный рост, творчество и т. п.) [1, с. 272].

В современных быстро меняющихся социально-экономических и инновационных условиях профессионального труда работникам часто приходится повышать свою квалификацию, учиться чему-то новому, а порой, и вовсе сменить род своей деятельности. Такие требования ведут к продвижению человека по карьерной лестнице или позволяют ему выдерживать конкуренцию в рамках занимаемого им трудового положения. Некоторые люди постоянно стремятся к улучшению труда и получению наивысших результатов исходя, скорее, из своих личностных свойств или, другими словами, перфекционизма. Е. П. Ильин выделяет два вида перфекционизма: здоровый и деструктивный. В первом случае человек обнаруживает лидерские качества, высокую работоспособность, активность, мотивацию для достижения цели, при этом человек здраво оценивает свои реальные способности, т. е. имеет адекватный уровень притязаний. В ходе работы такой человек может испытывать легкую степень волнения и азарт; его внимание сконцентрировано на собственных возможностях и на способах достижения цели. Человек с деструктивным (невротическим) перфекционизмом побуждается страхом перед неуспехом. Перфекционист-невротик, для того чтобы показать, что он заслуживает любви и всеобщего уважения, берет в качестве ориентира некий эталон, который не соответствует его потенциалу. У такого человека имеется неадекватный уровень притязаний, он устанавливает для себя заведомо невыполнимые цели и стандарты и движется к ним не из удовольствия или амбиции, а из-за страха неудачи и отвержения [3, с. 80].

Другой феномен, связанный с повышенной активностью на работе — трудоголизм. В научной психологии трудоголизм разделяется на нормальный и зависимый. Как пишет Е. П. Ильин, для нормальных трудоголиков — работа сродни хобби, они получают удовлетворение и от самого процесса, и от результата. Их работоголизм обеспечивает высокую эффективность работы и значительные профессиональные успехи [3, с. 107]. Среди психологических особенностей зависимого трудоголика отмечают следующие характерные для них черты: а) настойчивость, энергичность, конкурентоспособность, управляемость; б) сомнение в отношении себя; в) предпочтение работы отдыху;

г) стремление работать всегда и везде; д) большую часть времени зависимые трудоголики чем-то заняты; е) зависимые трудоголики не делают различий между работой и удовольствием [3, с. 111]. Таким образом, зависимые трудоголики нередко ограничивают себя во всем, что ни связано с их работой, становятся менее чувствительными в отношении своих личных или семейных интересов и проблем.

Если говорить о гендерных особенностях профессиональной деятельности, стоит учесть, что женщинам свойственна не меньшая мотивация к достижению, чем мужчинам, их карьерные планы не являются менее четкими или определенными, чем у них. Г. Крайг обращает наше внимание на то, что женщины, занятые в традиционно женских сферах деятельности, таких, как педагогика, социальная работа или сестринское дело, менее честолюбивы и больше думают о том, как создать условия для нормальной супружеской и семейной жизни, в то время как карьерные планы женщин, занятых в традиционно мужских отраслях, например бизнес, юриспруденция или медицина, очень похожи на карьерные планы мужчин, работающих в тех же направлениях [4, с. 639]. По данным Е.П. Ильина, женщины все больше осваивают «мужские» профессии — в науке, культуре, здравоохранении, юриспруденции и журналистике [3, с. 96]. На сегодняшний день нетрудно привести примеры того, как представители женского населения наравне с мужчинами трудятся в сферах, связанных с военной службой, правоохранительными структурами, занимаются управлением транспорта, охраной, строительством и др. Характерно, что за одну и ту же работу они, как правило, получают меньшие деньги, чем представители сильного пола. Вместе с тем, высокая профессиональная занятость женщин в нашей стране нередко приводит к тому, что их доходы превышают доходы мужчин.

Общеизвестно, что профессиональная трудовая деятельность направлена на удовлетворение индивидуальных и общественных потребностей. Согласно Э. Эриксону, продуктивность появляется вместе с озабоченностью человека не только благополучием следующего поколения, но также и состоянием общества, в котором будет жить и работать это будущее поколение. Каждый взрослый должен принять или отвергнуть мысль о своей ответственности за возобновление и улучшение всего, что могло бы способствовать сохранению и совершенствованию нашей культуры.

Продуктивность выступает как забота более старшего поколения о тех, кто придет им на смену — о том, как помочь им упрочниться в жизни и выбрать правильное направление. Хороший пример — чувство самореализации у человека, связанное с достижениями его потомков. Таким образом, если у взрослых способность к продуктивной деятельности настолько выражена, что преобладает над инертностью, то проявляется положительное качество данной стадии психосоциального развития средней зрелости по Э. Эриксону — забота [5, с. 232]. Именно заботливое отношение взрослых к подрастающему поколению,

на наш взгляд, во многом определяет то, как будут развиваться психологические, социальные, гражданские и трудовые качества последних. Забота проявляется в общении, обучении, воспитании, любой совместной деятельности.

Если взрослым не удается стать продуктивными, они постепенно переходят в состояние поглощенности собой, их жизнь превращается в удовлетворение своих нужд, обедняются межличностные отношения. Все это ведет к кризису старшего возраста, который выражается в чувстве безнадежности, бессмысленности жизни [5, с. 233]. Согласно Г. Крайг, кризис середины жизни с большей вероятностью грозит тем, кто склонен избегать самоанализа, использует защитный механизм отрицания, стараясь не замечать перемен, происходящих в его организме и в его жизни. С другой стороны, для подавляющего большинства людей переход в средний возраст происходит незаметно и плавно, по мере того как на смену юношеским мечтам о славе, богатстве, личных свершениях и красоте приходят более реалистичные ожидания. Необходимо также отметить, что согласно модели перехода, развитие человека характеризуется последовательностью ожидаемых событий его жизни, которые можно предвидеть и в отношении которых можно строить планы. Период, связанный с этими событиями, может вызвать немалые трудности как в психологическом, так и в социальном плане. Однако большинство людей успешно к нему приспосабливаются благодаря знанию того, что эти события неуклонно приближаются [4, с. 650–651].

Литература

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.

2. Ильин Е. П. Пол и гендер. СПб.: Питер, 2010. 688 с.

3. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб.: Питер, 2011. 224 с.

4. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2011. 940 с.

5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. Спб.: Питер, 2007. 607 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К РАБОТЕ С КЛИЕНТАМИ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ

М. Ю. Сорокина,
Псковский государственный университет

Аннотация. *В статье определена значимость психологической готовности к работе с клиентами для выпускников экономических специальностей. Представлены возможные направления работы в вузе по формированию и развитию психологической готовности к работе с клиентами. Описаны концепция, методическая и содержательная стороны тренинга, направленного на повышение уровня психологической готовности к работе с клиентами студентов экономических специальностей.*

Ключевые слова: *психологическая готовность, студенты-экономисты, клиенты, психологическое сопровождение, тренинг.*

Многочисленные исследования по вопросам состояния рынка труда и предъявляемых требований работодателей к выпускникам вузов (М. М. Акулич, А. В. Новоклинова, Е. А. Опфер и др.) свидетельствуют о важности сформированности универсальных компетенций у выпускника экономических специальностей соответствующих современным корпоративным компетенциям в бизнесе. Как отмечают исследователи (М. М. Акулич, Е. Е. Глотова), наилучшие показатели трудоустройства выпускников могут быть достигнуты в том случае, если модель компетенций специалиста вуза будет в наибольшей степени соответствовать «эталонной» модели компетенций работодателя. Универсальной и базовой компетенцией, отмечаемой как исследователями, так и работодателями для выпускников экономических специальностей является клиентоориентированность или клиентоцентричность [4].

На сегодняшний день в сфере бизнеса (в частности, в банковской и страховой сферах) неотъемлемым требованием работодателя для выпускников экономических специальностей, является начало профессиональной деятельности с самых первых карьерных ступеней, которые связаны с непосредственной работой с клиентами. Часто это не отвечает ожиданиям выпускников в виду отсутствия практической и психологической готовности к данной деятельности [1]. Важно отметить, что, несмотря на трансформацию рынка труда для экономистов, наличие явно более высокого запроса на специалистов, работающих с клиентами, наиболее частыми ожиданиями выпускников-экономистов при трудоустройстве остается работа, связанная исключительно с информацией, цифровыми данными, а не с взаимодействием с клиентами.

Многочисленные исследования психологов (Т. Н. Лобанова, С. П. Иванова, Н. С. Красненкова, Ю. Н. Мясищева, В. В. Швайко и др.) и экономистов

(М. Н. Шавровская, К. А Алфатлави, Е. А. Семерникова и др.) свидетельствуют о дефиците психологической готовности к взаимодействию с клиентами у действующих специалистов в различных сферах бизнеса. Проблема психологической готовности студентов к работе с клиентами остается неразработанной, в частности требует уточнения содержание, структура и пути формирования данной готовности.

Под психологической готовностью будущих экономистов к работе с клиентами мы понимаем сложное многокомпонентное образование, представленное личностными качествами, умениями и навыками, а также характеристиками состояний студентов, формирующееся на этапе обучения в вузе и обеспечивающее эффективное включение студентов-экономистов в экономическую деятельность, ориентированную на клиента.

Проведенное нами эмпирическое исследование свидетельствует о недостаточном уровне психологической готовности к работе с клиентами у студентов-экономистов региональных вузов и необходимости развития ее структурных компонентов: установочной, волевой, мотивационной и практической готовности. Таким образом, профессиональная подготовка в вузе не формирует достаточной психологической готовности к работе с клиентами. Сниженная психологическая готовность к работе с клиентами может не только снижать эффективность профессиональной деятельности с клиентами в будущем, но и являться одним их факторов, негативно влияющих на конкурентоспособность на рынке труда выпускников экономических специальностей. Все выше перечисленное указывает на важность и необходимость развивающей работы со студентами экономических специальностей, направленной, в первую очередь, на целостное развитие личности как субъекта деятельности, связанной с взаимодействием с клиентами.

Однако на сегодняшний день существует противоречие между возросшей значимостью психологических компонентов в профессиональной деятельности экономистов и практически полным отсутствием специальных психологических дисциплин в программах обучения, технологий психологического сопровождения при подготовке экономистов, а также в рассогласовании скорости процесса перестройки учебного процесса и внедрения технологий профессионального обучения, психологического сопровождения студентов в вузе с процессами развития и внедрения инноваций в экономической сфере, бизнесе.

Среди возможных направлений работы в вузе по формированию и развитию психологической готовности к работе с клиентами студентов экономических специальностей мы определили:

1. Внесение дополнений в профессиональные компетенции во ФГОС3++ (в часть, формируемую образовательной организацией) для бакалавров-экономистов (с профилем, позволяющим работать в различных сферах бизнеса), которые будут соответствовать важнейшей универсальным компетенциям в

бизнесе, определяющим эффективность и успешность работы с клиентами, и способствовать созданию основы для взаимодействия с работодателями.

2. Внедрение новых психологических дисциплин в условиях разработки основной профессиональной образовательной программы при переходе на ФГОС 3++в часть, формируемую образовательной организацией.

3. Организация психологического сопровождения с целью повышения психологической готовности к профессиональной деятельности, в частности, направленного на формирование психологической готовности к работе с клиентами.

Согласно ФГОС3+ для экономистов (бакалавриат) навыки взаимодействия с клиентами не обозначены как профессиональные компетенции, результат сформулирован в весьма обобщенном виде и только на уровне общекультурных компетенций. В тоже время большинство выпускников экономических специальностей, согласно ФГОС, могут работать в различных сферах бизнеса: коммерческого (предоставление услуг), финансового (финансовые компании и банки), страхового и др.Компетенции, необходимые для работы с клиентами в качестве профкомпетенций выпускника экономических специальностей сформулированы только для таких новых специализаций как «Торговое дело». Выше обозначенное свидетельствует о необходимости включения во ФГОС3++ (в часть, формируемую образовательной организацией) дополнительных профессиональных компетенций или расширения уже ныне существующих.

Включение психологических дисциплин для студентов экономических специальностей необходимо как для формирования общекультурных компетенций (ОК-3, ОК-5, ОК-7, ОК-10, ОК-11), так и профессиональных компетенций для таких специальностей, как «Торговое дело» (ПК-6), а также для развития профессиональных компетенций (пока не обозначенных), создающих основы для взаимодействия с работодателями, т.е. соответствующих универсальным компетенциям в бизнесе. Внедрение новых психологических дисциплин может быть рекомендовано в условиях разработки основной профессиональной образовательной программы при переходе на ФГОС 3++, в частности, может быть рекомендовано включение в часть, формируемую образовательной организацией, таких учебных дисциплин как «Социальная психологии» и «Экономическая психология», направленных изучение общих закономерностей социального поведения, понимание экономического поведения. Универсальной дисциплиной мы видим социальную психологию, занимающуюся изучением поведения человека в обществе и различных группах, позволяющую понимать основные механизмы мышления и поведения людей в социальных группах, выделять социально-психологические проблемы в общественной жизни и применять полученные знания для саморазвития и дальнейшего профессионального роста [3]. Экономическая психология складывается на границах не только с социальной, но и индивидуальной психологией,

психологией личности и представляет прикладную отрасль психологии. Таким образом, системы понятий экономической и социальной психологии являются пересекающимися, но не перекрывающими полностью друг друга [2].

В качестве наиболее эффективного метода формирования и развития психологической готовности к работе с клиентами мы видим организацию психологического сопровождения студентов экономических специальностей. Наиболее оптимальным считаем его проведение в преддверии, и на этапе производственной практики, связанной с взаимодействием как с внутренними, так и с внешними клиентами. В качестве основного инструмента мы выделяем психологический тренинг по развитию психологической готовности к работе с клиентами. Также в качестве дополнительного инструментария возможно использование соответствующей психодиагностики и инструментов оценки из ассессмент-центров, обратной связи результатам их проведения.

При разработке психологической программы по развитию психологической готовности к работе с клиентами, основанной на использовании социально-психологического тренинга и направленной на целостное развитие личности студентов-экономистов как субъектов будущей профессиональной деятельности с клиентами, мы использовали общий алгоритм технологичного подхода к созданию тренинга Е. В. Сидоренко, включающий в себя решение основных вопросов, касающихся методической и содержательной стороны тренинга.

Так, в качестве планируемых результатов тренинга мы определили осознание индивидуальных возможностей и ограничений во взаимодействии с клиентами и повышение индивидуальной эффективности в работе с клиентами.

При разработке концепции тренинга и определении качеств, психологических характеристик и компетенций, которые мы планировали развивать, мы опирались на результаты эмпирического исследования психологической готовности к работе с клиентами студентов-экономистов. Так, при разработке тренинга мы планировали развить компетенции в работе с клиентами, а также профессионально важные качества.

Тренинг, направленный на повышения уровня психологической готовности к работе с клиентами, представлен четырьмя модулями, направленными на развитие структурных компонентов и видов готовности:

Модуль I направлен на формирование и развитие установочной готовности, а именно: на формирование отношения к клиентам как равноправным субъектам взаимодействия, а также развитие установок на сотрудничество с клиентом и готовности к конструктивному взаимодействию с ним.

Модуль II направлен на развитие мотивационной готовности: развитие мотивации к сотрудничеству через осознание ценности сохранения и поддержания позитивных отношений с окружающими как условия эффективной самореализации, а также на развитие внутренней мотивации работы с клиентами.

Модуль III направлен на развитие регуляционной готовности: совершенствование умений студентов управлять своими эмоциями и оптимизировать свое поведение в процессе межличностного взаимодействия, а также умения преодолевать деструктивные психоэмоциональные состояния и проявлять понимание, принятие, эмпатию.

Модуль IV направлен на развитие социально-профессиональной готовности: повышение адаптивности студентов в социальных отношениях, за счет развития умения студентов оценивать себя со стороны и способности в соответствии с этим корректировать свое поведение. Также данный модуль предполагает развитие компетенций в работе с клиентами, основой которых является способность к пониманию и управлению эмоциями других людей (эмоциональная компетентность).

В содержательном плане модель тренинга носит характер социально-психологического тренинга с элементами формирования компетенций, необходимых в работе с клиентами.

Графическая (символическая) модель тренинга представлена моделью из четырех векторов или моделью паруса. Основные компоненты: установки по отношению к клиентам и особенности восприятия клиента как субъекта взаимодействия (установочная готовность), мотивация к сотрудничеству и поддержанию продуктивных взаимоотношений с другими (мотивационная готовность), умение студентов управлять своими эмоциями и оптимизировать свое поведение в процессе межличностного взаимодействия (регуляционная готовность), профессионально важные качества и компетенции взаимодействия с клиентами (практическая готовность).

Каждый из перечисленных выше компонентов вносит свой вклад в психологическую готовность к работе с клиентами. Четыре выделенных компонента образуют две оси в графической модели тренинга: мотивационную ось (вертикальная ось) — «Что побуждает меня к определенному поведению с клиентом?» (установки, мотивация, особенности восприятия клиента) и операциональную ось (горизонтальная ось) — «Каким образом я взаимодействую с клиентами?» (профессионально важные качества и компетенции в работе с клиентами).

Опираясь на свой опыт апробации описываемой модели тренинга, мы пришли к выводу, что на структурные компоненты психологической готовности к работе с клиентами можно влиять при использовании соответствующих форм и технологий тренинговой работы. При построении структуры тренинга, а также отдельных занятий мы использовали схему цикла обучения по Д. Колбу, которая обязательно предполагает этап «проблематизации», направленный на привлечение внимания к теме, а также использование упражнений, демонстрирующим участникам недостаток знаний или навыка. Благодаря использованию таких «упражнений-демонстраций» нам удавалось удерживать мотивацию участников на высоком уровне при прохождении тем, наиболее

знакомых и менее интересных для участников. Благодаря использованию фасилитаций, ролевых и командных игр, нам удалось усилить у студентов следующие компоненты психологической готовности: установочную готовность, так в результате удалось заметно снизить деструктивные установки (потребительские) по отношению к клиентам, а также повысить мотивацию к сотрудничеству. В результате проведения модуля, направленного на развитие практической готовности с использованием методов модерации, ролевых игр, максимально приближенных к реальным ситуациям взаимодействия с клиентом участники повысили уровень навыков, необходимых в работе с клиентами, уровень социорефлексии и эмоциональной осведомленности.

Описанные выше направления работы по формированию и развитию психологической готовности к работе с клиентами позволяют улучшить существующую систему психологической подготовки студентов экономического факультета, способствуя их успешному включению в экономическую деятельность, ориентированную на клиента, тем самым повышая их конкурентоспособность на рынке труда. Таким образом, проблему сниженной психологической готовности студентов-экономистов к работе с клиентами возможно и необходимо решать на этапе обучения в вузе за счет создания ясных целевых ориентиров (формулировка компетенций) и организации психологической подготовки и психологического сопровождения, соответствующих современным требованиям к работе с клиентами.

Литература

1. Беленов О. Н., Шилова И. В. Какие компетенции выпускников вузов востребованы на региональном рынке труда // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: «Экономика и управление». 2017. № 1. С. 57–63.

2. Журавлев А. Л. Экономическая психология: место и роль в современной науке // Российский психологический журнал. 2005. № 1. [Электронный ресурс]: URL: cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskaya-psihologiya-mesto-i-rol-v-sovremennoy-nauke

3. Корягина Н. А. Социальная психология. Теория и практика: учебник для бакалавров / Н. А. Корягина, Е. В. Михайлова. М., 2014. 492 с.

4. О технологиях для профессионалов в области управления людьми и не только... // Материалы HR Tech Talks, 2017 г. [Электронный ресурс]: URL: www.vizavi.ru/blog/about-technology-for-professionals-in-the-field-of-people-management-and-not-only/

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. Н. Софьина, О. С. Валова, М. П. Габова, И. Ю. Катушонок,
Северо-Западный институт управления РАНХиГС

***Аннотация**. В статье исследуется мотивация учебной и профессиональной деятельности студентов вуза и специалистов. Представлены результаты акмеологического мониторинга исследования мотивации студентов и специалистов с помощью автоматизированной системы комплексной акмеологической диагностики.*

***Ключевые слова:** акмеологический мониторинг, учебная деятельность, профессиональная деятельность, мотивация.*

Мотивационно-целевая основа учебной и профессиональной деятельности представляет собой сложную многоуровневую и многомерную систему. Исходя из этого, мотивация учебной деятельности представляет собой сложную динамическую систему, включающую пять базовых компонентов (автономных подсистем): иерархию внутренних и внешних учебных мотивов, учебные цели и конкретные намерения, направленные на их реализацию, стратегий саморегуляции и преодоления трудностей, настойчивость, а также оценку собственного потенциала, представления о своих достижениях и способы объяснения успехов и неудач, возникающих в процессе учебной деятельности. Исходя из данного положения, учебная мотивация понимается нами как системное образование, обеспечивающее побуждение, направленность и регуляцию выполнения учебной деятельности.

Говоря о профессиональной мотивации, мы подразумеваем действие конкретных побуждений, которые обусловливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией. Роль разных мотиваторов профессиональной деятельности существенно зависит от имеющихся в данное время общественных отношений, выполняемой деятельности (профессии), направленности личности (интереса к профессии), гендерных различий субъектов профессиональной деятельности.

В исследовании принимали участие студенты вуза (бакалавры, магистры), обучающиеся по направлению «Управление персоналом», а также специалисты в области управления персоналом.

В качестве рабочего инструмента исследования мотивации использовалась автоматизированная система комплексной акмеологической диагностики (АСКАД), включающая в себя пакет методик для исследования учебной и профессиональной мотивации. Основное назначение данной системы — помощь в осуществлении акмеологического мониторинга [1].

В исследовании приняли участие 185 респондентов, из них 50 студентов бакалавриата, 45 студентов магистратуры и 90 специалистов. В результате исследования нами были выявлены мотивы профессиональной деятельности, которые преобладают у студентов бакалавриата — интересная работа, хорошая заработная плата, возможность карьерного роста. Менее выражена заинтересованность у студентов к таким мотивам, как продолжительный отдых и стабильность предприятия. У студентов магистратуры, самыми важными оказались следующие мотивы: интересная работа, хорошая заработная плата, возможность карьерного роста, возможность профессионального роста, дружный производственный коллектив. Наименее важны для данной группы следующие мотивы: возможность реализации своих идей, стабильность предприятия, социальный пакет, предоставляемый предприятием, продолжительный отпуск. У работающих специалистов со стажем профессиональной деятельности более 5 лет доминируют следующие мотивы: возможность карьерного роста, возможность профессионального роста, хороший оклад. Наименее важны для данной группы следующие мотивы: стабильность предприятия, здоровый рабочий климат, продолжительный отпуск [2].

Распределение мотивов профессиональной деятельности у студентов, обучающихся по программе бакалавриата, представлено на рис. 1.

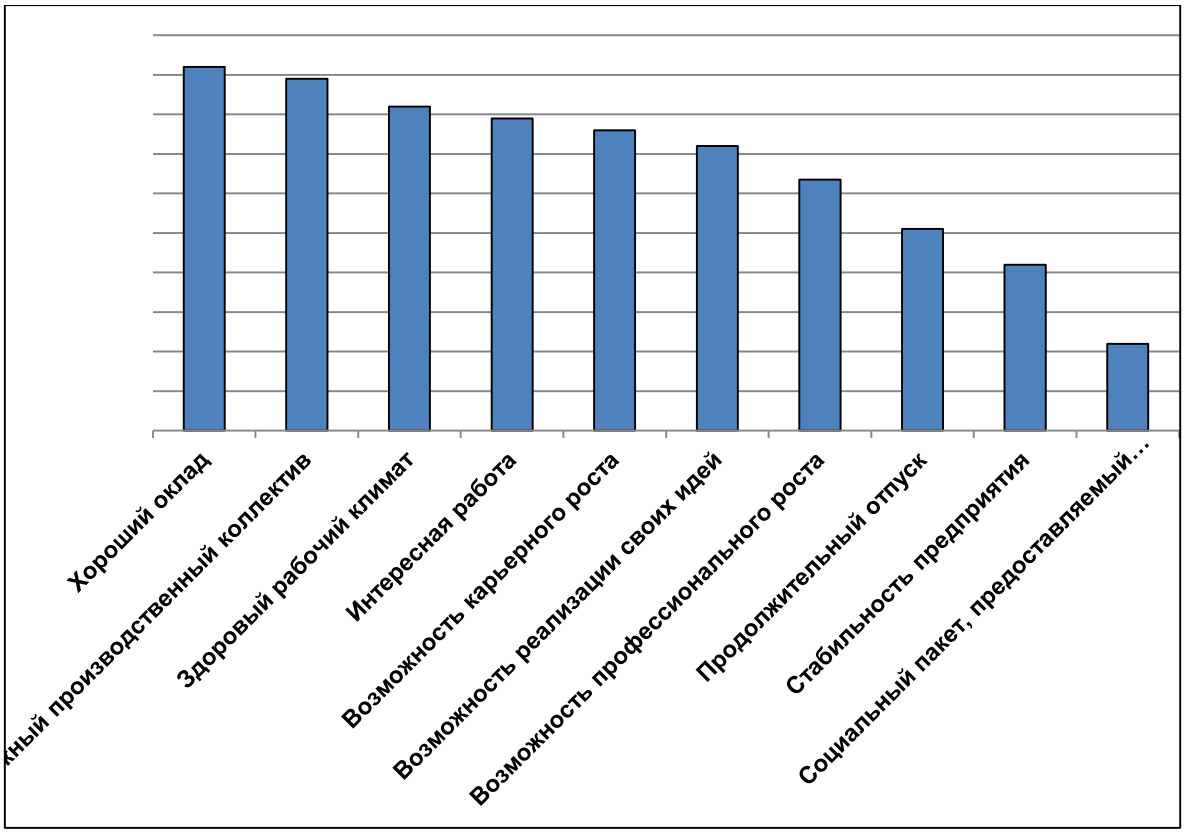


Рис. 1. Распределение мотивов профессионально деятельности у студентов бакалавриата

Распределение мотивов профессиональной деятельности у студентов магистратуры, представлено на рис. 2.

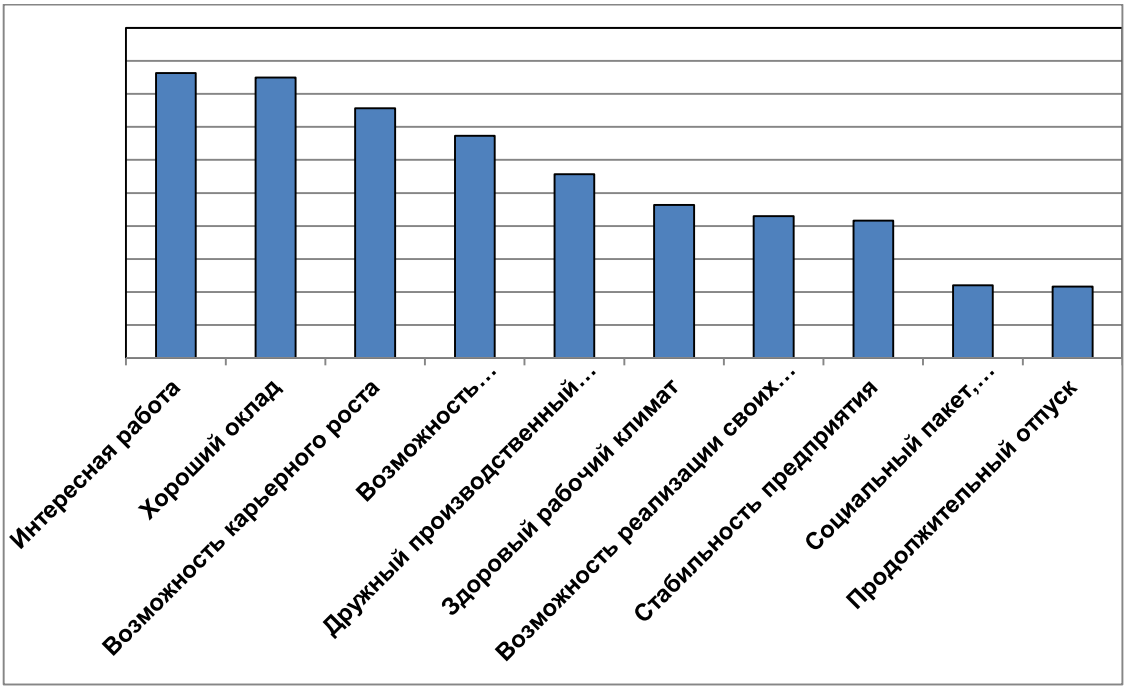


Рис. 2. Распределение мотивов профессиональной деятельности у студентов магистратуры

Распределение мотивов профессиональной деятельности у специалистов, представлено на рис. 3.

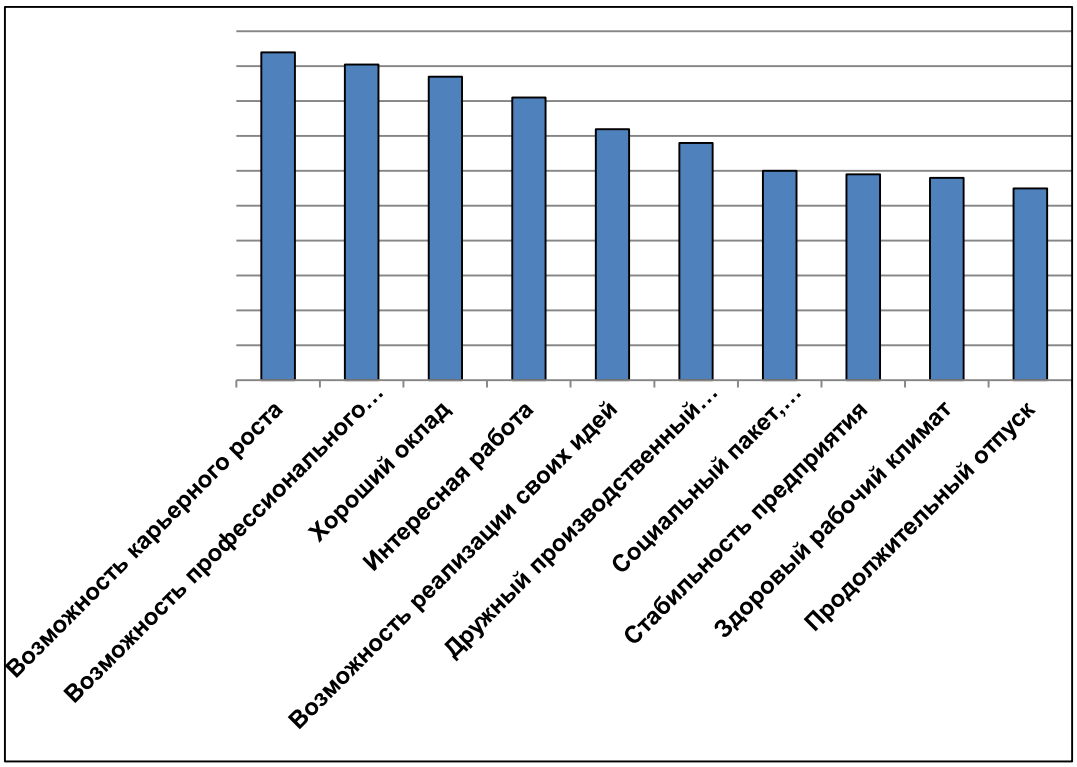


Рис. 3. Распределение мотивов профессиональной деятельности у специалистов, обучающихся по программам повышения квалификации

Таким образом, исследование мотивации профессиональной деятельности с использованием контент-анализа показали, что у бакалавров по степени выраженности преобладают следующие мотивы: хороший оклад, дружный производственный коллектив, здоровый рабочий климат. У магистров по степени выраженности преобладают такие мотивы, как: интересная работа, хороший оклад, возможность карьерного роста. У специалистов доминируют следующие мотивы: возможность карьерного роста, возможность профессионального роста, хороший оклад.

Установлено, что в процессе развития профессиональной компетентности меняется структура мотивационной направленности, которая выражается у студентов бакалавриата в виде преобладании направленности на «себя» (60 %) и «на общение» (22 %), а наименьший показатель получили в направленности «на дело» (18 %). У студентов, обучающихся по программе магистратуры, как и у студентов-бакалавров, преобладает мотивационная направленность «на себя» (49 %), но стоит отметить, что процент выраженности данного показателя ниже, по сравнению со студентами, которые обучаются по программам бакалавриата. Это можно объяснить тем, что в отличие от студентов-бакалавров, как правило, магистры уже имеют опыт трудовой деятельности. По этой причине можно наблюдать более высокую выраженность направленности «на дело» (24 %) и «на общение» (27 %), нежели у студентов, обучающихся по программам бакалавриата. В силу того, что опыт работы у магистров еще не слишком большой, навыки работы в команде и понимание важности данных навыков еще не слишком высоко, стоит отметить, что мотивационная направленность «на дело» и «на общение» все еще недостаточно развиты [3].

В результате проведенного исследования у студентов, обучающихся по программе бакалавриата, были получены следующие результаты (рис. 4).

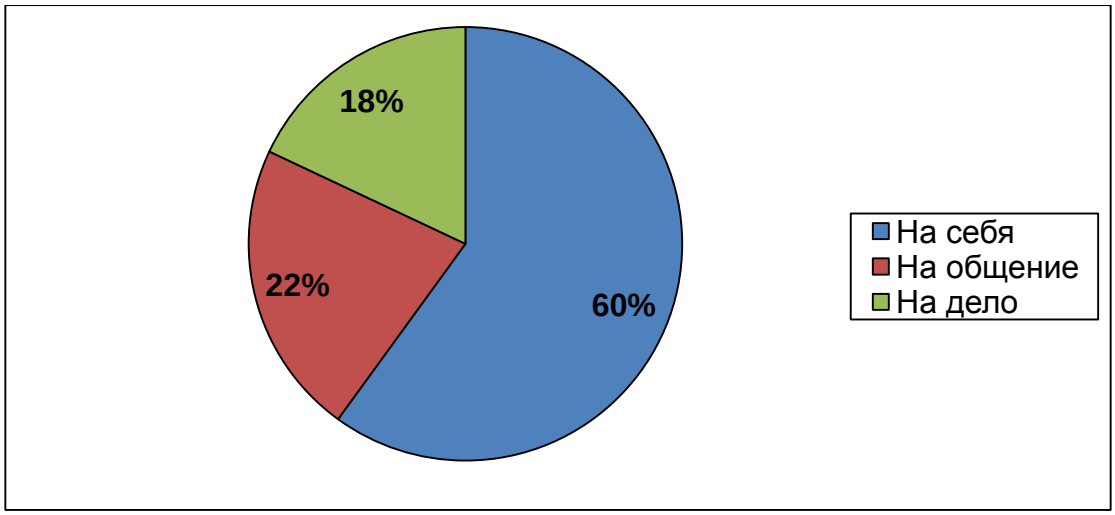


Рис. 4. Мотивационная направленность у студентов бакалавриата.

В результате проведенного исследования у студентов, обучающихся по программе магистратуры, были получены следующие результаты (рис. 5).

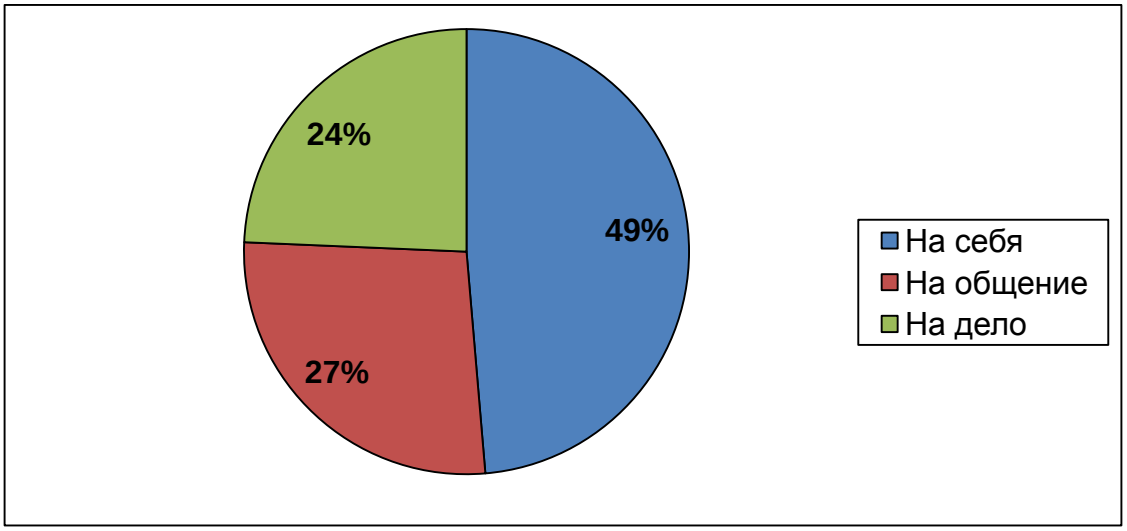


Рис. 5. Мотивационная направленность у студентов магистратуры.

В результате проведенного исследования у специалистов, обучающихся по программам повышения квалификации, были получены следующие результаты (рис. 6).

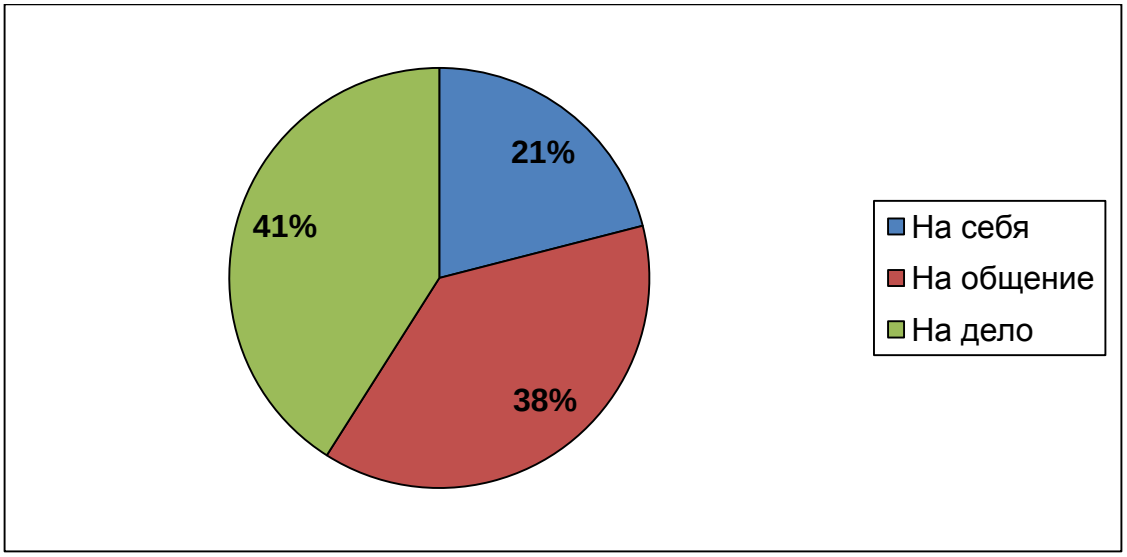


Рис. 6. Мотивационная направленность среди специалистов, обучающихся по программам повышения квалификации

Таким образом, исследование мотивационной направленности персонала показало, что у студентов магистратуры преобладает направленность «на себя» (49 %), менее выражены направленность «на общение» (27 %) и «на дело» (24 %). У бакалавров преобладает мотивационная направленность «на себя» (60 %), в то время как, направленность личности «на общение» (22 %) и «на дело» (18 %). У специалистов выраженная направленность «на дело» (41 %).

Для исследования мотивации студентов и специалистов было проведено анкетирование по методике, разработанной И. В. Дорониной (Опросник «МСД»). Исследование по опроснику «Мотиваторы Стимулы Демотиваторы» позволило за короткий срок получить важную информацию о мотивации значительного числа сотрудников, а также дать оценку факторам, которые влияют на их трудовую мотивацию.

Исследование мотиваторов и демотиваторов учебной деятельности позволило выделить ряд объективных факторов, которые, по мнению студентов, могли бы мотивировать их к учебной деятельности, а также факторы, которые демотивируют их к учебному процессу. В результате тренинга были выделены следующие мотиваторы учебной деятельности:

- проведение занятий в интерактивной форме (круглый стол, тренинги, деловые игры и т. п);
- организация командной работы;
- практико-ориентированный подход к обучению (проектная деятельность, практико-ориентированные задания на семинарах);
- возможность бесплатных стажировок в зарубежных вузах;
- все виды практики должны соответствовать теме магистерского исследования.

Среди демотивирующих факторов были выделены:

- перегруженность учебного процесса на младших курсах;
- отсутствие возможности работы в команде;
- чрезмерная индивидуализация всех заданий.

Исходя из результатов анкетирования, ответы респондентов можно разделить на две категории: положительные, так называемые мотиваторы (характеризующие удовлетворенность работой) и отрицательные, которые еще можно назвать демотиваторами (указывающие на неудовлетворенность работой).

На основании полученных данных в результате исследования мотивации специалистов сферы обсуживания можно выделить следующие мотиваторы в трудовой деятельности персонала компании: доверительные отношения между работниками и их непосредственным руководителем, которые находятся на высоком уровне, хорошие условия труда, а также внимание и профессионализм руководства, который играет большую роль и признается практически всем коллективом, что помогает оперативно решать проблемы, возникающие в ходе трудовой деятельности. Помимо положительных моментов существуют и слабые стороны мотивации персонала, которые включают в себя следующие демотиваторы: несправедливая система оплаты труда, величина заработной платы и неудобный график работы, а также боязнь высказывать свое мнение.

Результаты опроса представлены в виде графика (рис. 7).

Более половины респондентов свидетельствуют о хорошем психологическом климате в коллективе, а, следовательно и об отсутствии зависти сотрудников друг к другу, очевидно, что этому способствует в основном открытая политика руководства по выплатам заработной платы, но 40 % респондентов отмечают, что коллектив в основном разбит на группы и то что время от времени присутствует тяжелая психологическая обстановка, а также конфликты, например по поводу несправедливости получаемого вознаграждения. Опрос показывает, что большинство сотрудников считают отношение руководства к себе не совсем удовлетворительным по выплачиваемому вознаграждению, либо не удовлетворительное вовсе, тогда как полностью удовлетворены лишь 30 % сотрудников.



Рис. 7. Удовлетворенность сотрудников компанией.

Нами были также определены стимулы, которые побуждают персонал к труду — основное вознаграждение для сотрудников составляют заработная плата, премии и льготы, а также повышение должностного оклада или смена должностного статуса. Результаты исследования представлены на рис. 8.



Рис. 8. Анализ ценности вознаграждений персонала

Анализ графика показал, что моральное поощрение ценно лишь для 5 % респондентов и всего 6 % заинтересованы в развитии карьерного роста, что является довольно низким показателем.

Выводы:

1. Акмеологический мониторинг мотивации учебной и профессиональной деятельности показал, что ведущие мотивы у студентов вуза — интересная работа, хорошая заработная плата, возможность карьерного роста, а у специалистов — доверительные отношения между сотрудниками и руководителем, хорошие условия труда, внимание и профессионализм руководства.

2. Контент-анализ показал, что у бакалавров по степени выраженности преобладают следующие мотивы: хороший оклад, дружный производственный коллектив, здоровый рабочий климат. У магистров по степени выраженности преобладают такие мотивы, как: интересная работа, хороший оклад, возможность карьерного роста. У специалистов доминируют следующие мотивы: возможность карьерного роста, возможность профессионального роста, хороший оклад. У студентов магистратуры так же, как и у студентов бакалавриата преобладает направленность «на себя», а у специалистов «на дело».

3. Исследование мотиваторов и демотиваторов учебной деятельности показало, что основными мотиваторами учебной деятельности являются проведение занятий в интерактивной форме (круглый стол, тренинги, деловые игры и т.п., организация командной работы, практико-ориентированный подход к обучению. К основным демотиваторам относятся перегруженность учебного процесса на младших курсах, отсутствие возможности работы в команде, чрезмерная индивидуализация всех заданий.

Литература

1. Софьина В. Н. Системный подход к развитию профессиональной компетентности студентов и руководителей в проектной деятельности с использованием акмеологических технологий // В. Н. Софьина, М. П. Габова, А. С. Галченко, О. Д. Полежаева // Научное мнение № 7–8, 2017. С. 159–163.

2. Беляева А. А., Габова М. П., Галченко А. С., Катушонок И. Ю., Полежаева О. А. Мотивационная основа развития профессиональной компетентности руководителей и студентов // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина: науч. журн. 2017. С. 57–63.

3. Вейнбрин А. А., Катушонок И. Ю., Тихомирова И. С. Акмеологический мониторинг развития профессиональной компетентности и мотивации студентов и специалистов в области управления персоналом // Современное образование: содержание, технологии, качество: материалы XXI Междунар. науч.-метод. конф. Т. 1. СПб.: СПбГЭТУ, 2018.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ

В. Н. Софьина, А.Д. Дёмушкина,
А. С. Галченко, И. Ю. Катушонок,
Северо-Западный институт управления РАНХиГС

***Аннотация**. В данной статье рассматривается динамика развития управленческих компетенций студентов бакалавриата, магистрантов и руководителей высшего звена с большим стажем управленческой деятельности. В статье выделены основные навыки, обеспечивающие продуктивность управленческой деятельности.*

***Ключевые слова:** управленческая компетентность, управленческая деятельность, цикл управленческих умений, акмеология.*

Управленческая компетентность является неотъемлемым условием успешной профессиональной деятельности для руководителей всех уровней. Важными составляющими управленческой компетентности являются профессиональные знания, системный подход к решению профессиональных задач, организаторские способности и связанные с ними деловые и личностные качества руководителя [1]. В данном исследовании руководители выступают как образ результата подготовки студентов в вузе [2]. В процессе акмеологического мониторинга была исследована управленческая компетентность студентов бакалавриата, магистрантов, заканчивающих обучение по направлению «Управление персоналом» и руководителей со стажем управленческой деятельности

свыше 10 лет. В исследовании принимали участие 58 студентов-бакалавров, 54 магистранта и 50 руководителей. Исследование проводилось с использованием автоматизированной системы кадрового менеджмента (АСКМ), включающей в себя пакет разнообразных тщательно отобранных методик, позволяющих не только оценивать, но и обучать респондентов в интерактивном режиме. Эти методики условно сгруппированы по модулям: «Профессиональные способности», «Управленческие способности», «Психологические характеристики», «Модели компетентности» и «Модели поведения». Для исследования управленческой компетентности студентов и руководителей были выбраны четыре методики: методика оценки деловых и личностных качеств руководителей, методика определения ключевых характеристик руководителей с последующим построением модели компетенций, методика оценки сформированности профессиональных умений («Цикл управленческих умений» Кларка Л. Вилсона), и методика оценки эффективности деятельности руководителя.

Сравнительный анализ деловых и личностных качеств руководителей и студентов показал, чтоу студентов бакалавриата недостаточно развиты организаторские способности (34 %) и низок уровень специальных знаний (39 %). У магистрантов возрастают способность принимать решения (69 %), ответственность (71 %), организаторские умения (59 %) и повышается уровень специальных знаний (68 %). У опытных руководителей все исследуемые в данной методике параметры закономерно находятся на высоком уровне развития (более 80 %).

В процессе исследования управленческой компетентности студентов и руководителей с использованием модели компетенций были выделены пять уровней сформированности компетенций: 1 — минимальный уровень (от 1 до 20 %), 2 — низкий уровень (от 20 до 40 %), 3 — средний уровень (от 40 до 60 %), 4 — высокий уровень (от 60 до 80 %) и 5 — наивысший уровень (от 80 до 100 %).

Результаты акмеологического мониторинга по модели компетенций показали, что уровень развития большинства компетенций у студентов бакалавриата находится между вторым и третьим уровнем развития. При этом наиболее высокого уровня достигают такие компетенции, как гибкость мышления и положительное отношение к новому. Владение информационными технологиями у бакалавров и магистрантов выше, чем у руководителей. Развитие большинства профессиональных компетенций у магистров достигает 3–4 уровня. У опытных руководителей все компетенции находятся на 4–5 уровнях развития. Наибольшего развития достигают такие компетенции, как: ответственность, управление и координация, профессионализм, системный подход к решению профессиональных задач, работа в команде.

Сравнительный анализ развития управленческих умений студентов и руководителей по методике Вилсона показал, что опытные руководители уделяют значительно большее внимание рабочему коллективу, что проявляется в

преобладании таких умений, как ориентация на людей (94 %), доверие к подчиненным (89 %), мотивирование для достижения целей (87 %), поощрение сотрудников (89 %). В то же время у студентов эти умения развиты в гораздо меньшей степени. На высоком уровне развития у руководителей находятся организаторские и коммуникативные умения, такие как ориентация на людей (обратная связь), создание команды, заинтересованность в профессиональном росте подчинённых, развитие профессиональной компетентности подчинённых, включенность в работу, а также качество работы. Установлено, что у студентов бакалавриата показатели по этим же параметрам значительно ниже. Например, уровень развития умения создавать команды у студентов бакалавриата составил 62 %, у магистрантов — 78 % и у опытных руководителей — 89 %. Это свидетельствует о том, что в учебном процессе недостаточное внимание уделяется работе в командах, развитию коммуникативных и организаторских умений студентов.

Следует отметить, что у опытных руководителей по сравнению со студентами значительно снижен уровень напряжённости. У студентовбакалавриата показатель уровня напряжённости достиг 85 %, у магистрантов он незначительно меньше — 79 %, а у опытных руководителей — всего 65 %. Это позволяет сделать вывод о том, что накопленные в ходе профессиональной деятельности знания и практические навыки позволяют опытным руководителям чувствовать себя более уверенно, чем студентам.

Результаты акмеологического мониторинга показали, что наиболее значимыми для эффективной управленческой деятельности оказались следующие параметры: наличие управленческих способностей (88 %), стремление к получению новой информации (87 %), гуманное отношение к работникам (86 %), проявление внимания к исполнителям (85 %), умение положительно мотивировать работников (85 %), проявление внимания к исполнителям (85 %), умение управлять группой (84 %), умение принимать управленческие решения (83 %), умение правильно организовать деятельность подчиненных (83 %), высокий уровень профессионализма (83 %), умение создать нормальный психологический климат в малых группах (83 %).

В результате проведённого исследования установлено, что эффективность профессиональной управленческой деятельности обеспечивается умениями и личностными характеристиками, относящимися к работе, организационной деятельности, стилю поведения, социально-психологическим и эмоционально-волевым качествам человека. Каждое из этих качеств несёт определённую нагрузку, но доля каждого отдельного качества неоднозначна. Эти характеристики и способности не даны человеку изначально, они формируются в ходе профессионального самосовершенствования и определяются спецификой решаемых профессиональных задач.

В результате акмеологического мониторинга были выделены субъективные факторы, способствующие развитию управленческой компетентности. К

ним относятся профессиональные знания, системный подход к решаемым задачам, организаторские умения и связанные с ними деловые и личностные качества. Выявлены также объективные факторы, способствующие развитию управленческой компетентности у студентов, такие как проведение занятий в тренинговой форме, совместная работа студентов над разнообразными учебными и профессиональными проектами и т. д. Проведённые исследования позволяют заключить, что акмеологические технологии дают возможность всесторонне оценить управленческий потенциал студентов и руководителей и определить направления дальнейшего профессионального развития.

Литература

1. Габова М. П., Галченко А. С., Полежаева О. Д. Системный подход к развитию профессиональной компетентности студентов и руководителей в проектной деятельности с использованием акмеологических технологий // Научное мнение: науч. журн. 2016. № 7–8. С. 159–163.

2. Софьина В. Н. Акмеологический подход к развитию профессиональной компетентности в проектной деятельности с использованием интерактивных технологий // В. Н. Софьина, М. П. Габова, А. А. Беляева, О. Ю. Винокурова, А. С. Галченко // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. Научный журнал № 4 (Часть 1). 2016. С. 201–211.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

В. Н. Софьина, И. Ю. Катушонок,
Северо-Западный институт управления РАНХиГС

Аннотация. *В статье представлены результаты мониторинга личностно-профессионального развития студентов и специалистов в области управления персоналом. Исследованы коммуникабельность и мотивационная направленность личности, профессиональные компетенции студентов и специалистов в области управления персоналом.*

Ключевые слова: *управление персоналом, профессиональная компетентность, мониторинг личностно-профессионального развития.*

Концепция управления человеческими ресурсами, составляющая методологическую основу современного подхода к управлению персоналом, воспринимает персонал как ключевой элемент организации и наиболее ценный ресурс, сосредотачивая внимание современных менеджеров на поиске методов и средств, увеличивающих кадровый потенциал организации.

То есть, современное общество нуждается не просто в работнике, который будет четко выполнять требуемые профессиональные обязанности, назрела острая необходимость в целостной личности, которая способна не просто профессионально функционировать, но и реализовывать с максимальной эффективностью собственные профессиональные возможности в условиях постоянных изменений, как в политической, так и экономической и общественной сферах жизни общества. Современный профессионал должен обладать не только знаниями, умениями и навыками, но и обширными компетенциями, позволяющими осуществлять деятельность на стыке различных областей наук.

Особенно актуально это требование для деятельности в области управления персоналом, поскольку интеграция процессов формирования профессионала является непременным условием научно-инновационной активности, высокой компетентности и профессионализма сотрудников данной сферы.

13 февраля 2018 года Минтруд России разместил на федеральном портале проектов нормативных правовых актов проект приказа «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по управлению персоналом». Если говорить вообще, то профессиональный стандарт представляет собой набор обобщенных трудовых функций с расшифровкой возможных наименований должности работников и необходимых требований к образованию и опыту работы для выполнения данной функции. Далее каждая обобщенная функция распадается на отдельные трудовые функции. Они, в свою очередь, содержат перечень конкретных действий, которые должен выполнять работник, а также требования к знаниям и умениям для выполнения данной трудовой функции. По наличию определенных знаний и умений определяют, какую работу может выполнять сотрудник и уровень его квалификации.

Проанализировав, профессиональный стандарт специалиста по управлению персоналом, становится понятно, что его разработчики обобщили и систематизировали описание различных представителей HR-сферы, от кадровика до директора по персоналу.

Все многообразие функций работников в области управления персоналом стандарт подразделяет на восемь обобщенных трудовых функций, таких как документационное сопровождение работы с персоналом; кадровая деятельность; деятельность по формированию корпоративной социальной политики; деятельность по развитию персонала; деятельность по оценке и аттестации персонала; деятельность по организации и оплате труда; оперативное управление персоналом; стратегическое управление персоналом.

Требования к образованию и опыту работников согласно Профстандарту зависят от уровня задач, решаемых при осуществлении этих функций. Например, для обеспечения обобщенной трудовой функции «Документационное обеспечение работы с персоналом», необходимо наличие среднего- профессионального образования, дополнительное образование (повышение ква-

лификации, профпереподготовка) и не установлены требования к опыту работы, в то время как для двух последних функций(оперативного и стратегического управления персоналом) существуют требования и к образованию, и к опыту работы, который должен быть не менее пяти лет на руководящих должностях в сфере управления персоналом [4].

Очевидно, что наличие образования и опыта работы, не вполне подтверждает соответствие человека занимаемой должности. Описание фактических знаний и навыков, в частности специалиста по управлению персоналом, отражено в профессиональном стандарте следующим образом: каждая обобщенная функция подразделяется на три трудовые функции. При этом для каждой трудовой функции указаны знания и умения. Например, чтобы заниматься подбором персонала, сотруднику не только необходимо знать методики подбора, но и иметь навыки размещения вакансий, проведения интервью и т. д.

Таким образом, профессиональный стандарт отражает основные аспекты работы в области управления человеческими ресурсами, конкретизирует навыки, знания и умения, необходимые для осуществления данной профессиональной деятельности и выделенных профессиональных функциях, но не содержит специальных требований к личностным качествам, которыми должен обладать специалист.

Проблема компетентности студентов и специалистов в области управления персоналом традиционно выступает одной из наиболее популярных и важных в современных условиях. Решением данного вопроса занимались такие ученые как М. Р. Армстронг, С. Холлифорд, С. Уиддет и др. Среди отечественных авторов, исследовавших вопросы развития профессиональной компетентности можно назвать таких как А. А. Деркач, Т. Ю.Базаров, И. А.Зимняя, Н. В. Кузьмина, В. Н. Софьина, Ю. Г. Татур и др.

Профессиональная компетентность — системная динамично развивающаяся характеристика личности (совокупность способностей, знаний, умений, деловых и личностных качеств), показывающая владение современными технологиями и методами решения профессиональных задач различного уровня сложности и позволяющая осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью [1].

Формирование профессиональных компетенций происходит в студенческом возрасте и продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности. В вузах изменились требования к учебным планам и программам, произошел переход на многоуровневую систему высшего образования — бакалавриат и магистратуру. Бакалавриат представляет собой первую ступень высшего образования, на которой студент получает как более широкое образование на первых курсах, так и профильное образование на более старших курсах. Профильное образование — это образование, при котором обеспечивается углубленное изучение профильных дисциплин и создаются условия

для обучения в соответствии с профессиональными интересами и намерениями в отношении дальнейшего трудоустройства и продолжения образования. Магистратура представляет собой двухгодичную образовательную программу, целью которой является или получение другого образования или специализация в выбранной области.

Анализ компетенций, которые получает студент, обучающийся по направлению подготовки «Управление персоналом» (уровень бакалавриат), в соответствии с проектом ФГОС 3++, показал, что теперь выделяются универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции [2].

Универсальные компетенции включают следующие наименования категорий: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие, безопасность жизнедеятельности.

Общепрофессиональные компетенции включают в себя следующие наименования категорий: теоретическая подготовка, работа с информацией, решение проблем в профессиональной области, технологии профессиональной деятельности, управление и лидерство. Нужно отметить, что проект ФГОС 3++ предусматривает включение дополнительных общепрофессиональных компетенций на усмотрение образовательной организации, ведущей подготовку.

Профессиональные компетенции полностью разрабатываются и определяются образовательной организацией на основе принятого профессионального стандарта.

Таким образом, анализ ФГОС 3++ показывает, что указанные компетенции имеют обобщенный и унифицированный характер, упор делается на умения, навыки, способности, знания и профессиональные компетенции, кроме того частично затрагивается развитие личностных качеств (это можно видеть в универсальных компетенциях, а также частично в общепрофессиональных компетенциях), но тем не менее, деловые и профессиональные личностные качества так и остаются за пределами формирования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, несмотря на то, что новые образовательные стандарты становятся приближенными к требованиям профессиональных стандартов, тем не менее, упускается возможность на ступени профессионального образования системно подходить к развитию всех компонентов профессиональной компетентности студентов в вузе.

Одним из важных объективных факторов развития профессиональной компетентности студентов является создание в вузе акмеологической среды учебно-научно-профессиональной интеграции. В данном исследовании эта среда направлена на развитие профессиональной компетентности студентов и специалистов с учетом особенностей профессиональной деятельности в области управления персоналом. Анализ специфики профессиональной деятельности специалистов в области управления персоналом показал, что деятельность проходит в среде человек-человек.

Целью исследования является проведение акмеологического мониторинга личностно-профессионального развития студентов-бакалавров, магистров Северо-Западного института управления федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (СЗИУ РАНХиГС) и специалистов в области управления персоналом.

В исследовании приняли участие 142 человека. Из них — студенты — 102 человека (54 бакалавра, 48 магистров), обучающиеся по направлению «Управление персоналом» и специалисты — 40 человек.

Исследования проводились с использованием автоматизированной системы кадрового менеджмента (АСКМ).

Автоматизированная система кадрового менеджмента (АСКМ) относится к интерактивным интеллектуальным системам, позволяющим производить комплексный анализ личностно-профессионального развития студентов и специалистов и давать конкретные рекомендации по совершенствованию профессионального развития.

Система АСКМ многокомпонентна, что предполагает выбор диагностического блока для решения конкретных и профессиональных задач. В данном исследовании использован блок: «Психологические характеристики» — с методиками «Коммуникабельность» и «Направленность личности»; «Модели компетенций».

Анализ сформированности профессиональных компетенций показал, что у студентов наиболее развиты следующие: гибкость мышления, аналитические способности, умение эффективно работать с информацией и инициативность. Наиболее слабо развиты следующие компетенции: знание особенностей объекта управления, умение планировать деятельность и прогнозировать результат, знания методов управления ресурсами. Как правило развитие данных компетенций происходит в ходе управленческой деятельности, они характерны для руководителей с большим стажем работы.

Среди специалистов наиболее развиты следующие компетенции: способность принимать решения, умение налаживать обратную связь, умение работать в команде и умение организовывать процесс решения задач.

Результаты исследования по методике «Коммуникабельность», показали, что 48 % студентов уровня бакалавр и магистратуры направления управления персоналом СЗИУ РАНХиГС замкнуты и неразговорчивы. При этом специалисты, работающие в области управления персоналом весьма общительны (более 60 %).

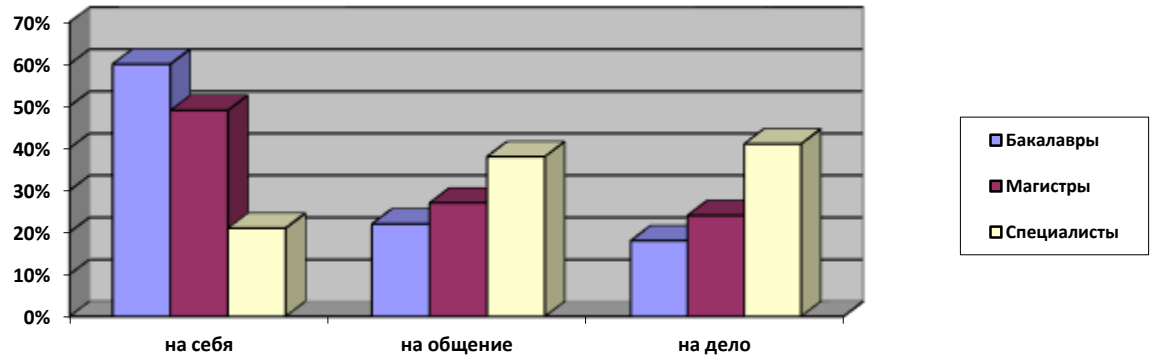
Углубленный анализ социально-психологической компетентности показал, что существуют значимые отличия между параметрами социально-психологической компетентности, такими как коммуникабельность, деловое со-

трудничество, способность оказывать помощь и поддержку, социальная проницательность и пр. При этом коммуникабельность специалистов превосходит аналогичный показатель студентов бакалавриата и магистратуры и достигает 4–5 уровня развития.

На следующем этапе была исследована направленность личности. Ориентация личности, как устойчивая характеристика, позволяет выявить доминирующую направленность — на себя, на дело или на общение.

Результаты исследования показали, что у бакалавров доминирует направленность личности на себя (60 %), затем на общение (22 %) и на дело (18 %). У магистров структура мотивационной направленности меняется, на себя (49 %), затем на общение (27 %) и на дело (24 %).

При этом специалисты направления управления персоналом имеют выраженную направленность на дело (41 %), на общение составляет 38 %. Ориентация на себя составляет (21 %).



Так, у студентов-выпускников вуза преобладают такие виды направленности, как на себя и на общение, что является характерной чертой юношеского возраста и ранней взрослости. На третьем месте находится направленность на дело, что также очевидно, потому что студенты не включены еще в реальную профессиональную деятельность.

При этом ориентация на дело и на общение у специалистов превосходит аналогичные показатели у студентов бакалавриата и магистратуры, что вполне понятно и говорит о серьезном отношении к выполнению профессиональных задач.

Учитывая специфику профессиональной деятельности и важность коммуникативной компетентности, следует в учебном процессе больше внимания уделять практико-ориентированным занятиям и коммуникативным тренингам.

Результаты исследования позволяют утверждать, что в процессе профессионального развития специалистов в сфере управления персоналом (от студентов-бакалавров к специалистам-профессионалам), изменяются следующие психологические характеристики:

Результаты акмеологического мониторинга указывают направление для создания акмеологической срезы «вуз-организация», способствующей развитию профессиональной компетентности студентов.

Литература:

1. Софьина В. Н. Акмеологический подход к развитию профессиональной компетентности в проектной деятельности с использованием интерактивных технологий / В. Н. Софьина, М. П. Габова, А. А. Беляева, О. Ю. Винокурова, А. С. Галченко // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина: науч. журн. 2016. № 4 (1). С. 203.
2. Проекты ФГОС ВО 3++ [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://umoec.hse.ru/fgos
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Российский государственный гуманитарный институт. Аспирантура и докторантура [сайт]. Режим доступа: http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758 (дата доступа: 11.03.2019).
4. Катушонок И. Ю. К анализу профессиональных компетенций студентов и специалистов в области управления персоналом // Материалы XXIII Международная научно-методическая конференция «Современное образование: содержание, технологии, качество». 2017 г. СПб.: СПБГУ «ЛЭТИ». Том II. С. 319–322.

РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ В АСПЕКТАХ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ

В. Б. Хитринцев,
Омский государственный университет путей сообщения

Аннотация. *В статье рассматриваются отдельные принципы социально-экономических отношений при новом технологическом укладе — развитии цифровой экономики: раскрываются особенности ее воспроизводства информации; рассматриваются аспекты, связанные с тенденциями индивидуализации трудовых отношений.*

Ключевые слова: *воспроизводство, информация, технологический уклад, мотивация, индивидуализация, «отношенческий контракт».*

Переход на новый технологический уклад — цифровую экономику требует объективного рассмотрения тенденций, происходящих в социально-трудовых отношениях, изменений в принципах использования человеческого ресурса.

Новый технологический уклад с точки зрения социально-экономических отношений предполагает реализацию ряда принципов.

Принцип воспроизводства информации.

Информация признается экономическим благом, снижающим риск и неопределенность среды. При этом информация является производным ресурсом от труда как фактора производства.

Информация имеет свойство, характерное для труда и капитала — самовоспроизводство. В философском аспекте воспроизводство информации выражается через универсальное диалектическое взаимодействие вещей и процессов: каждая причина имеет свое следствие и каждое следствие имеет свою причину. В практическом аспекте информация является основой формирования определенных знаний. Знания, характеризующиеся теоретической направленностью деятельности индивида, формируют умения. В свою очередь, умения как применение усвоенных знаний на практике со временем формируют навыки. Навыки как результат обучения и практического опыта, характеризуются применением методов и приемов деятельности на уровне подсознания индивида. При этом существует специфическая группа навыков — эвристические навыки (навыки нахождения). Эвристические навыки являются своего рода творческой интуицией, которая определяет формирование новых знаний на более высоком уровне познания. Таким образом, происходит воспроизводство знаний и информации. При этом следует учитывать то, что реальное обладание знаниями, умениями и навыками является базовым элементом трудового потенциала — компетентностью. Как следствие, процесс воспроизводства информации определяет необходимость воспроизводства компетентности, что означает необходимость постоянного профессионального роста работника, возрастание роли интеллектуального труда [1].

В тоже время при воспроизводстве информации следует учитывать особенности, связанные с характеристиками частного и общественного блага. Различные формы информации могут быть отнесены как к частному благу, так и к общественному. Информация как частное благо создается в процессе труда и имеет потребительскую стоимость, т. е. в данном случае информация является товаром. Информация как общественное благо определяется тем, что при коммуникационном процессе информация приобретается получателем, но не исчезает у отправителя, а также тем, что информация не уничтожается в процессе ее использования. С течением времени, информация как частное благо преобразуется в общественное, формируя общественную информационную среду как основу информационного общества.

Таким образом, если при осуществлении сделки обмена права собственности на информацию-товар переходят, то информация-знания являются общественной собственностью [2]. В этой связи, если в развитом индустриальном обществе основная социально-экономическая проблема — это распределение материальных благ, то при новом технологическом укладе на первое место выходят проблемы асимметричного распределения информации на рынке и правильности интерпретации знаний.

Принцип перехода на новый уровень удовлетворение потребностей и мотивации трудовой деятельности.

При формировании информационного социально-этического уклада под действием универсального закона возвышения потребностей происходят

трансформация процесса потребления, изменения в стимулах и мотивах экономической деятельности [3].

Новый технологический уклад априори предполагает удовлетворение базовых потребностей на достаточно высоком уровне, что является предпосылкой к преобладанию в структуре индивидуальных нужд нематериальных потребностей. Нематериальные потребности тесно связаны с социальными нормами, ценностями и идеалами развития индивида. При этом нормы, ценности и идеалы являются основой формирования мотива, что определяет тенденцию к изменению мотивации деятельности. В данном случае индивид сопоставляет материальные выгоды и нематериальные возможности, которые предполагают накопление знаний и динамичное повышение уровня компетентности. Т. е. потребности более высокого уровня создают новый уровень мотивации труда, при котором начинает действовать принцип преодоления трудовой нагрузки, когда увеличение трудовой активности способствует увеличению мотивации к ней (конечно, до определенных пределов, до пределов физической либо психологической усталости). Как следствие, это приводит к изменению структуры общества — снижается доля работников типа «Х», у которых при выборе между трудовым процессом и отдыхом преобладает выбор отдыха, и одновременно увеличивается доля работников типа «У», для которых преобладает выбор трудового процесса. Таким образом, нематериальные ценностные предпочтения все больше соперничают с материальными стимулами, большее значение при индивидуальном предложении труда приобретает «парадокс денежного вознаграждения» [4].

Принцип индивидуализации в социально-трудовых отношениях.

Индивидуализация в трудовом процессе предполагает с одной стороны учет в трудовом процессе индивидуальных личностных различий работников (трудовой персонализации), с другой стороны — использование трудового потенциала работника.

Каждый работник обладает неповторимыми характеристиками, качествами, которые являются основой трудовой персонализации, в процессе которой наемный работник рассматривается при социально-экономическом взаимодействии с работодателем, а также другими работниками как личность [4].

При этом потребность индивида в трудовой персонализации может быть удовлетворена лишь при наличии у него соответствующих способностей к данной трудовой деятельности. Несоответствие между потребностью персонализации и способностей работника может привести к нарушению процесса личностного развития, исказить поступательную направленность реализации трудового потенциала работника.

С другой стороны, персонализация предполагает формирование и использование потенциала работника, потенциала, который раскрывается в процессе трудового взаимодействия через его конкурентоспособность, как сравнительную характеристику с работниками, выполняющими аналогичные либо схожие трудовые функции [4].

Индивидуализация в трудовой деятельности предполагает формирование и использование соответствующей идеологической и организационной доктрины управления.

Классическая административная доктрина управления направлена на тотальную деперсонализацию. При авторитарном руководстве потребность индивида в персонализации либо игнорируется, либо рассматривается как приносящая вред организации, так как направляет работника к эгоистическому оппортунистическому поведению. Автократы часто ссылаются на коллективизм, «работу в команде», так как при этом нет необходимости учитывать индивидуальные особенности работников. В итоге, управление работниками сводится к выдаче приказов, распоряжений и формальному надзору по их выполнению.

Индивидуализм автократы определяют как фактор, основанный на эгоизме, забывая, что рациональный эгоизм является движущей силой рыночной экономики. Значимость рационального эгоизма как фактора экономического выбора обоснована еще классической экономической политэкономией при использовании идеи эпохи просвещения — принципа «неуравнительного равенства» как основы разделения труда и равенства перед формальными общественными нормами, а также «принципа невидимой руки» как основы рыночного механизма через стремление индивида к материальной выгоде.

При демократическом стиле управления индивидуализация в качестве позитивного своего содержания определяется как кооперация независимых личностей при согласовании их экономических интересов. В данном случае большее внимание уделяется методам, определяющим персональное отличие работников, а также способам, которые способствуют более полному использованию уникальных способностей работника. Прежде всего, персонализация все больше применяется при использовании индивидуализированных, основанных на трудовой мотивации системах оплаты труда, что приводит к необходимости применения новых информационных технологий в данной сфере.

Таким образом, принцип индивидуализации переходит в принцип реализации «отношенческих контрактов».

Принцип реализации «отношенческих контрактов».

В условиях асимметричной информации на рынке проблема эффективности труда определяется эффективностью системы заключаемых трудовых контрактов и соответствующей системы стимулирования без дополнительных издержек.

По мнению представителей неоинституционального направления экономической теории, любую трансакцию необходимо организовать таким образом, чтобы в условиях ассиметричной информации контрагенты минимизировали издержки, связанные с нехваткой информации, и в то же время имели бы возможность защитить себя от оппортунистического поведения контрагента [5, с. 654].

На рынке труда сделки по купле-продаже рабочей силы обладают характеристиками «отношенческих контрактов». При этом реализуются «отношенческие контракты» через функциональное и иерархическое взаимодействие работников организации. При найме работника «отношенческий контракт» превращается в обмен обещаниями и становится тем сложнее, чем сложнее обмениваемые блага и чем сложнее структура относящихся к ним трансакционных издержек.

Исходя из необходимости снижения трансакционных издержек, контракт должен характеризоваться надежностью исполнения принятых обязательств. В данном случае наемный работник и работодатель должны обмениваться обещаниями, которые заслуживают доверия.

При новом технологическом укладе взаимодействие между нанимателем и наемным работником не сводится к «простому» контракту по продаже рабочей силы. Для наемного работника характерно ожидание, что его дополнительно затраченные трудовые усилия будут полностью оценены работодателем, и это выразится в дополнительном стимулировании, т. е. посредством «расширенного отношенческого контракта».

Эффективность экономической деятельности организации определяются через преимущества кооперации между работниками, так как при кооперации реализуется принцип синергии. При совместном использовании определенного ресурса в составе «команды», достигается большая эффективность, чем при индивидуальных действиях работника [5, с. 669]. Не отрицая преимуществ кооперации, следует учесть, что выполнение трудовых функций «единой командой» затрудняет оценку индивидуального вклада работника в общий результат, что порождает стимулы к оппортунистическому поведению. Поэтому в организации возникает необходимость установления индивидуальной ответственности за конечный результат. При этом, следует учитывать, что при индивидуализации отдельные формы трансакционных издержек изменяются разнонаправленно. Так, при персонализации будут расти издержки поиска информации, а издержки оппортунистического поведения будут снижаться.

Таким образом, индивид как социально-экономический ресурс обладает особой характеристикой, которая отличает его от других факторов производства — способностью интерпретировать и создавать информацию. Данная способность создает предпосылки для смены технологических укладов, в частности формированию цифровой экономики.

Принцип возвышения потребностей индивида, формирование новых потребностей и способов их удовлетворения определяет необходимость социально-технологического прогресса. Т. е. переход с одного уровня общественного развития на более высокий уровень технологического уклада объективно обусловлен и не зависит от воли и сознания людей.

Литература

1. Черемухин А. Д., Груздева В. В. Теоретические аспекты воспроизводства информации как экономического ресурса / А. Д. Черемухин // Журнал «Азимут научных исследований: экономика и управление». 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 359–363.

2. Дрогобыцкий И. Н. Изменения в менеджменте // И. Н. Дрогобыцкий. Экономика и управление. 2012, № 1, С. 63–69.

3. Скрипникова Г. В. Трудовая мотивация и ее влияние на качество жизни работников / Г. В.Скрипникова, Г. С. Ширманова // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 3, С. 448–452.

4. Келлер-Пфундер А. Индивидуализация экономики персонала // Международный журнал «Проблемы теории и практики управления», № 2, 1997.

5. Автономов В. С. История экономических учений / В. С. Автомонов, О. И. Ананьин, Н. А. Макашева. М.: ИНФРА-М, 2009. 784 с.

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

М. Е. Шмуракова, В. Ю. Скотникова
Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

Аннотация. *В статье рассмотрены особенности современных подходов к пониманию и определению значения рефлексивности, ее роли в процессе обучения в вузе и в профессиональной деятельности. Рефлексивность является главным фактором эффективности в управленческой и педагогической деятельности. Показано ее влияние на процесс профессионального становления и формирования профессиональной компетентности личности. Представлены новые эмпирические результаты, показывающие меру выраженности рефлексивности в студенческом возрасте, а также существование зависимостей между уровнем развития рефлексивности и индивидуальными качествами личности студентов.*

Ключевые слова: *рефлексивность, профессионализм, профессионально важное качество, индивидуальное качество, профессионально-личностный рост, рефлексивный подход к обучению.*

Рефлексивность педагога выступает одним из важнейших факторов эффективности педагогической деятельности. Именно она лежит в основе построения эффективного взаимодействия с учебным классом и целенаправленного воздействия на ученика.

Проблема формирования рефлексивности как базового профессионально важного качества приобрела особое значение прежде всего в профессиональном обучении, так как рефлексия непосредственно связана с процессами профессионального становления и формирования профессиональной компетентности личности.

В исследованиях, посвященных изучению рефлексии и рефлексивности как базового профессионально важного качества отмечается, что рефлексия организует самопознание человеком своих способностей, своего поведения ипрофессиональное педагогическое и управленческое сознание и самосознание строится именно на базе рефлексивного самоотношения. При этом основная роль рефлексивности заключается не в непосредственной детерминации развития профессионального сознания и самосознания, а встуктурирования всех ПВК в целостные блоки, определяющие эффективность профессиональной деятельности. Таким образом отмечается, что по отношению ко всем другим качествам рефлексивность выступает как координирующее, организующее и интегрирующее начало.

Развитость рефлексии является существенной стороной любого профессионализма и вступает как основной механизм самопознанияи самокоррекции. Отмечается, что рост профессионализма возможен только присмещение основных акцентов в профессиональной деятельности с подпространства действия, отвечающего за реализацию нормы к подпространству рефлексии, отвечающей за коррекцию поведения, особенно при возникновении затруднений в профессиональной деятельности.

Рефлексивность, таким образом, выступает основой для организации эффективной управленческой и педагогической деятельности. Именно она лежит в основе управления межличностными отношениями, эффективного целенаправленного воздействия одного субъекта на другого, результативного контактного взаимодействия [1; 2; 3; 4].

Рефлексия как механизм самокоррекции является существенной стороной профессионализма. Она организует самопознание человеком своих способностей, своего поведения. Любая профессиональная деятельность разделяется на два основных подпространства: действия, — отвечающего за реализацию нормы; и рефлексии, — отвечающей за коррекцию и изменение норм при возникновении затруднений в деятельности. При более профессиональном осуществлении деятельности центр тяжести смещается с подпространства действия к подпространству рефлексии и его критериальному обеспечению при сохранении общей результативности деятельности. [1; 4].

Цель данной работы — изучение меры выраженности рефлексивности в студенческом возрасте, а также зависимостей между уровнем развития рефлексивности и индивидуальными качествами личности студентов.

Для решения поставленных в исследовании задач была использована методика диагностики рефлексивности А. В. Карпова, методика «Сравнение

своих успехов с другими» Е. Хесерингтона и коллег в модификации Т. В. Бендас. Математико-статистическая обработка результатов работы проводилась с помощью программного обеспечения MS Excel 2013 и Statistica 10.0 forWindows. в операционной системе Windows 10.0. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5 % ($p \leq 0,05$), однако анализировались данные и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,08$). В исследовании приняли участие 50 студентов 2–3 курсов: 37 студенток (девушек) и 13 студентов (юношей).

Полученные в исследовании результаты показывают, что у большинства студентов, принявших участие в исследовании (78 %) отмечается средний уровень развития рефлексивности, при котором достигается максимальный уровень индивидуальных достижений в деятельности, особенно субъект-субъектного типа. При этом, следует отметить, что низкий уровень рефлексивности характерен для 20 % студентов, высокий — диагностируется только у 2 % студентов, приявших участие в исследовании. Следует отметить, что согласно А. В. Карпову, при низких показателяхрефлексиности в деятельности (профессиональной и учебной) чаще проявляется невысокая интеллектуальная продуктивность и личностный инфантилизм, а при высоких показателях респондентам свойственны коммуникативные затруднения.

В исследовании не выявлены различия в показателях рефлексивности в зависимости от года обучения в вузе. Так, среди студентов второго курса у 64 % определяется средний уровень рефлексивности, у 29 % — низкий уровень и у 7 % — высокий. Среди студентов третьего курса у 83 % определяется средний уровень рефлексивности, у 14 % — низкий уровень и у 3 % — высокий.

Также не установлены различия в показателях рефлексивности в зависимости от пола студентов. У 78 % студенток (девушек) и 77 % студентов (юношей) диагностирован средний уровень рефлексивности, низкий уровень определен у 19 % студенток и 15 % студентов; высокий уровень выявлен у 3 % студенток и 8 % студентов.

Рефлексивность обусловливает развитие личностных характеристик. В исследовании было установлено, что рефлексивностьвзаимосвязана с уровнем притязаний студентов. Так, студенты, имеющие высокие и средние показатели рефлексивности, оценивают свои успехи в настоящем как хорошие ($F = 17,90$; $p \leq 0,0001$), и считают свои академические успехи намного более высокими, чем успехи неуспевающих студентов группы ($F = 5,40$; $p \leq 0,007$).

Следует отметить, что студенты, имеющие низкие значения по уровню рефлексивности, склонны оценивать свои успехи в настоящем как плохие ($F = 17,90$; $p \leq 0,0001$), приравнивая свои академические успехи и успехи самого неуспевающего студента группы ($F = 5,40$; $p \leq 0,007$).

Уверенность в себе, в своих силах, отношение к себе как к успешному, эффективному студенту создает необходимую основу и для будущих профессиональных достижений. Так, студенты со средним и высоким показателем

рефлексивности в большей степени уверены в том, что в будущем их ожидают хорошие профессиональные успехи ($F = 4{,}25$; $p \leq 0{,}04$), в то время как студенты и низкими показателями рефлексивности прогнозируют в основном толькосредний уровень профессиональных достижений.

Таким образом, рефлексивность выступает в качестве значимого фактора становление личности студента как субъекта профессионального и личностного развития. Рефлексивность обусловливает готовность и способность студента к адекватной самооценке собственной профессиональной деятельности, к творческому осмыслению и преодолению проблемных моментов, прогнозированию ситуаций и принятию решений, которые бы предвосхищали возможное развитие событий. Рефлексия позволяет осознанно относится к ценностно-смысловым основаниям профессиональной деятельности, развивать и формировать их. В ходе рефлексивного освоения деятельности происходит активное качественное преобразование специалистом своего внутреннего мира, приводящее к новому видению ее смыслов.

Развитие рефлексивности необходимо осуществлять в рамках профессиональнойподготовки, используя техники рефлексивного обучения. Способствует развитию и организация креативно-рефлексивной образовательной среды, направленной на отработку навыков постановки и решения проблем, обогащению личностного опыта.

Применение рефлексивного подхода в практике подготовки специалистов позволяет обучаемым наиболее полно осмыслить профессиональную реальность, создать наиболее благоприятные условия для ее конструктивного развития.

Литература

1. Войтик И. М. Развитие типов рефлексивной компетентности управленческих кадров государственной службы в процессе последипломного образования // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11–13 октября 2005 г., Москва / Под ред. В. Е. Лепского. М.: Институт философии РАН, 2005. 282 с.

2. Давыдова Г. И. Рефлексивный диалог в образовательном пространстве вуза: Автореферат дис. … доктора пед. наук. М., 2009. 44 с.

3. Карпов А. В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Том 24, № 5. С. 45–57.

4. Карпов А. В., Скитяева И. М. Способность к рефлексии как фактор когнитивной интеграции субъекта // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7–9 октября 2003 г., Москва / Под ред. В. Е. Лепского. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. С. 54–57.

ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ДНЕВНОЙ И ЗАОЧНОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

М. Е. Шмуракова, Б. Л. Рабецкая
Витебский государственный университет им. П. М. Машерова

Аннотация. *В статье рассмотрены особенности ценностных ориентаций студентов дневной и заочной формы обучения. Отмечены общие тенденции и различия в рядах значимых ценностей данных групп студентов. Определены особенности наиболее часто выявляемых ценностных внутренних конфликтов. Полученные данные позволят организовать обучение с учетом индивидуальных интересов и профессиональной направленности студентов.*

Ключевые слова: *личность, мотивация, ценности, ценностный внутренний конфликт, индивидуальные особенности.*

Все важнейшие психологические характеристики личности студента: направленность личности, ее потребности, мотивы поступков и деятельности, интересы, убеждения, мировоззрение — все это в значительной степени задается содержанием и методами учебно-воспитательной работы в вузе. В последние годы вопросам мотивации, целеобразования и формирования ценностных ориентаций личности уделяется особое внимание. Это связано с тем, что вопрос о потребностях, мотивах, целях и ценностных ориентациях студентов — это вопрос о качестве учебной деятельности. Важность формирования у будущих специалистов инициативы и ответственности, потребности в постоянном обновлении своих знаний, способности к новаторским решениям неоднократно подчеркивалась при обсуждении организации учебного процесса в вузе.

Очень важно для формирования личности студента, чтобы потребности, мотивы, ценностные ориентации соответствовали бы интересам и требованиям общества. Другими словами, система отношений личности должна быть максимально адекватной общественным требованиям и их содержанию.

Ценностные ориентации личности являются психологическими образованиями, обусловливающими содержание и структуру системы отношений человека, детерминирующими особенности его целенаправленного поведения. От степени развитости ценностных ориентаций зависит проявление активной социальной позициилиличности, ее устойчивость.

Несмотря на разницу в подходах к оценке и формированию ценностных ориентаций все исследователи сходятся в одном: система ценностных ориентаций является важнейшей характеристикой личности и показателем ее сформированности. Особое значение в развитии ценностных ориентаций имеет юношеский возраст. Именно в этот период происходит наиболее интенсивное изменение компонентов ценностных ориентаций и появляются новые тенден-

ции их развития. Фиксация особенностей перестройки ценностных ориентаций, приходящийся на этот период, раскрывает содержательную сторону сложного процесса становления профессионала.

Любой человек одновременно принадлежит к разным общностям, каждая из которых обладает своими социальными ценностями. Эти ценности могут находиться в непротиворечивых отношениях между собой, но могут и вступать в конфликт. Если ценности разных социальных групп, в которые включен индивид, противоречивы, то они могут порождать внутренний ценностный конфликт индивида, проявляющийся в размывании или расщеплении социальной идентичности, в размывании ценностно-нормативных ориентиров.

По мнению Фанталовой Е. Б., состояние внутреннего ценностного конфликта — это состояние «разрыва» в системе «сознание-бытие», главным в котором является «разрыв» между потребностью в достижении внутренне значимых ценностных объектов и возможностью такого достижения в реальности. В связи с этим индекс «ценность — доступность» является индикатором внутренних конфликтов в мотивационно-личностной сфере человека" [4, с. 8].

Этот индекс всегда указывает на степень расхождения между тем, что есть, и тем, что должно быть. Применительно к конкретной жизненной ситуации показатель расхождения «ценность — доступность» имеет двухмерную характеристику в зависимости от того, какой параметр выше — «ценность» или «доступность». Максимальное расхождение между «ценностью» и «доступностью», когда «ценность» больше «доступности», означает стойкий, глубокий, до настоящего времени необратимый внутренний конфликт. Обратное соотношение, когда «доступность» больше «ценности», означает состояние внутреннего вакуума, внутренней опустошенности.

Цель исследования заключалась в изучении структуры, направленности и психологического содержания ценностных ориентаций и ценностных конфликтов, свойственных студентам дневной и заочной форм обучения в вузе.

Для решения поставленных в исследовании задач была использована методика Ценностные ориентации» М. Рокича. Математико-статистическая обработка результатов работы проводилась с помощью программного обеспечения MS Excel 2013 и Statistica 10.0 forWindows. в операционной системе Windows 10.0. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5 % ($p \leq 0,05$), однако анализировались данные и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,08$). В исследовании приняли участие 50 студентов дневной формы обучения и 40 студентов заочной формы.

В результате проведенных исследований были получены данные, характеризующие ценности мотивационно-личностной сферы студентов 1–2 курсов дневной формы обучения. В проведенном исследовании было установлено, что для студентов 1–2 курсов дневной формы обучения характерен достаточно широкий спектр ценностей. Так, исследование показало, что наиболее значимыми для испытуемых, принявших участие в исследовании, явились такие понятия,

как: физическое и психическое здоровье (при ранжировании на первое место это понятие поставили 26 % принявших участие в исследовании), любовь (12 %), материально обеспеченная жизнь, счастливая семейная жизнь, наличие хороших и верных друзей (по 10 % соответственно), свобода как независимость в поступках и действиях и уверенность в себе (по 8 %). Как видно из приведенных результатов, наибольшей ценностью для данной группы испытуемых являются жизненные сферы, связанные с любовью, независимостью и здоровьем. Высокая ценность данных жизненных сфер для индивидов юношеского возраста является естественной, так как эти жизненные сферы непосредственно связаны с актуальными потребностями данного возраста. Кроме того, высокая ценность именно этих жизненных сфер обеспечивает человеку потенциально правильную социальную ориентацию в окружающем мире.

Для студентов заочной формы обучения свойственно значительное сужение спектра значимых ценностей. Так, в проведенном исследовании было установлено, что наиболее значимыми для испытуемых, принявших участие в исследовании, явились такие понятия, как: физическое и психическое здоровье (при ранжировании на первое место это понятие поставили 55 % принявших участие в исследовании), счастливая семейная жизнь (25 %), активная, деятельная жизнь (7,5 %).

Кроме того, студенты заочной формы обучения значительно больше ценят жизненную мудрость ($F = 3,76$; $p \leq 0,02$), здоровье ($F = 6,63$; $p \leq 0,01$). Для студентов дневной формы обучения большей ценностью обладают общественное признание ($F = 14,47$; $p \leq 0,0001$).

Следует отметить, что значительно меняется ценностный ряд в зависимости от возраста и года обучения в вузе. Так, от первого к третьему курсу значительно возрастает ценность здоровья ($F = 3,76$; $p \leq 0,02$) и счастливой семейной жизни ($F = 11,53$; $p \leq 0,0001$), снижается ценность общественного признания ($F = 7,72$; $p \leq 0,008$), свободы ($F = 11,87$; $p \leq 0,0001$), развлечений ($F = 4,16$; $p \leq 0,01$).

У человека в юношеском возрасте существует огромная потребность, необходимость в интегрировании разных проявлений жизни своего Я — он чувствует, переживает возможность этого как направленность течения жизни, но для осуществления интеграции нужна сила, нужна энергия, которая бы позволяла преодолеть противоречивость разных проявлений жизни. Источником такой силы, такой энергии становится друг — другой человек, который своим присутствием дает необходимую психологическую информацию для интеграции Я.

Кроме проблемы существования своего Я — целостного, интегрированного, узнавшего свои свойства с помощью идентификации в их друге, в юношеском возрасте актуальными для развития становятся задачи независимого существования. Высокая ценность свободы в юношеском возрасте связана с

тем, что в школе многие испытывали достаточно жесткий контроль со стороны родителей. Поступление в вуз для многих субъектов характеризуется переходом к независимости от родителей в экономическом и социальном отношении. В это время человек приобретает новый статус, который складывается из многообразия прав и обязанностей человека в разных сферах деятельности, в институте, в общежитии. В этот период строится собственный образ жизни, происходит усвоение профессиональных ролей, включение во все виды социальной активности. Для их осуществления необходимы умения и навыки организации своей социальной жизни, в том числе важнейший навык принятия ответственных решений.

При сопоставлении ценностного ряда «ценностей» и ряда «доступностей», полученных при проведении исследования было установлено, что ценностный внутренний конфликт (указанием на наличие внутреннего конфликта в той или иной сфере является значительный (по четырем и более пунктам) разрыв в ней между показателями «ценности» и «доступности» по какому-либо понятию и если «ценность» больше «доступности») выявляется у большинства испытуемых, принявших участие в исследовании. При этом в зависимости от пола, формы и года обучения в вузе нам удалось выявить некоторые особенности ценностных внутриличностных конфликтов. К этим особенностям относятся следующие:

Внутриличностный ценностный конфликт не диагностируется у 9,37 % девушек и 5,55 % юношей дневной формы обучения, принявших участие в исследовании. У студентов заочной формы значимых отличий по данному параметруне выявлено. При этом интерес представляет динамика количества конфликтов у юношей и девушек студенческого возраста в зависимости от года обучения в вузе.

Так, у девушек отмечается нарастание числа внутриличностных ценностных конфликтов в зависимости от года обучения в вузе. У юношей несколько иная ситуация. Если у девушек достаточно ярко прослеживается тенденция при переходе от курса к курсу как увеличения количества человек имеющих ценностные внутриличностные конфликты, так и расширения ценностных конфликтов за счет вовлечения в сферу конфликта новых жизненных сфер, то у юношей, во-первых, сокращается количество человек имеющих ценностные внутличностные конфликты, а во-вторых, у юношей наблюдается общая тенденция к сужению внутриличностных конфликтов за счет исключения из сферы конфликта некоторых жизненных сфер. И только в некоторых случаях у юношей наблюдается интенсификация внутриличностных ценностных конфликтов.

К числу наиболее часто выявляемых ценностных внутренних конфликтов у студентов относятся конфликты по следующим жизненным сферам:

- материально обеспеченная жизнь. Ценностный внутренний конфликт в данной сфере выявлен у 52 % студентов дневной формы обучения и у 55 %

студентов заочной формы обучения. При этом конфликт в данной сфере диагностируется 59 % девушек и у 39 % юношей. Как видно из приведенных данных, области распространения конфликта данного типа несколько неравнозначны у юношей и девушек. Если рассматривать динамику ценностного конфликта в данной жизненной сфере, то следует отметить, что и у девушек, и у юношей в зависимости от года обучения в вузе конфликт в данной сфере нарастает (так конфликт данного типа диагностируется у 50 % студенток первого курса, у 64 % студенток второго курса; у 33 % студентов первого курса и у 50 % студентов второго курса);

- интересная работа. Конфликт в данной сфере выявляется в основном у студентов дневной формы обучения ($F = 4{,}01$; $p \leq 0{,}04$). В проведенном исследовании он был выявлен у 56 % девушек и 33 % юношей. При этом наиболее высокие значения по наличию конфликта в данной сфере диагностируются у студентов первого курса (70 % девушек и 42 % юношей). В процессе обучения, по мере включения в будущую профессиональную деятельность и освоения профессиональных знаний и умений напряженность в данной сфере значительно снижается и достигает 50 % у девушек и 17 % у юношей;
- уверенность в себе. Конфликт в данной сфере выявляется у 42 % студентов дневной формы обучения (53 % девушек и 22 % юношей) и у 40 % студентов заочной формы обучения (следует отметить, что у студентов заочной формы обучения конфликт в данный сфере свойственен только женской выборке). У студентов дневной формы обучения отмечается разная динамика напряженности в данной сфере у девушек и юношей. Если у девушек выявляется нарастание напряженности (на первом курсе данная проблема свойственна 40 % девушек, а на втором она выявляется уже у 59 %), то у юношей — противоположная тенденция (на первом курсе данный конфликт выявляется у 33 % студентов, а на втором конфликт данного типа у юношей не диагностируется — данная проблема перестает быть для них актуальной);
- счастливая семейная жизнь. Конфликт в данной сфере выявляется в основном у студентов заочной формы обучения ($F = 4{,}68$; $p \leq 0{,}03$). Для 45 % принявших участие в исследовании свойственна напряженность данной сферы.

Совокупность полученных данных говорит в целом о высокой степени неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией у большинства принявших участие в исследовании.

Можно заключить, таким образом, что на субъективном уровне для всей группы испытуемых, принявших участие в исследовании в какой-то степени характерно ощущение разлада с самим собой, поскольку «гармония», удовлетворенность, совпадение «желаемого» и «реального» встречаются в их мотивационной сфере намного реже, чем расхождение этих параметров.

Рассматривая значимость жизненных ценностей для данной группы испытуемых, можно отметить, что наиболее важным для них является здоровье и счастливая семейная жизнь. Это может объясняться тем, что в данную

группу испытуемых входили девушки — студентки гуманитарных факультетов, средний возраст которых составлял 20 лет, и данная проблема являлась для них наиболее актуальной. Однако следует заметить, что данные испытуемые являлись типичными представителями своих факультетов, и данная проблематика актуальна практически для всех представителей данного возраста.

Литература

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учеб.пособие для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 672 с.

2. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции личности // Вестник МГУ, серия 14. Психология. 1996-4. С. 35–44.

3. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции личности // Вестник МГУ, серия 14. Психология. 1997-1. С. 20–27.

4. Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов (на контингенте больных артериальной гипертонией и здоровых лиц) // Психологический журнал, 1992. Т. 13. № 1. С. 107–117.

ГЛАВА 3.
СЕМЬЯ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОМОЩИ ВОЛОНТЕРОВ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ГБОУ «ЦЕНТР ЛЕЧЕБНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ» ПСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

А. А. Васильева,
ГБОУ «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения» Псковской области

***Аннотация**. В данной статье представлен опыт Центра лечебной педагогики по организации работы волонтеров с семьей, воспитывающей ребенка с ТМНР. Рассмотрена актуальность такой работы для семьи с ребенком-инвалидом. Представлена методика работы с волонтерами, краткий учебный план.*

***Ключевые слова:** помощь волонтеров семье, этапы работы с волонтерами, школа волонтера, семья, воспитывающая ребенка с ТМНР, дети-инвалиды, родители детей-инвалидов.*

Центр лечебной педагогики (ЦЛП), создан в 1993 году с целью оказания помощи в развитии и социальной интеграции детям с тяжелыми и множественными нарушениями средствами образования. В настоящее время ЦЛП — Государственное бюджетное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Основными направлениями деятельности Центра являются:

– комплексное сопровождение и образование детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР);

– сопровождение семей и сотрудничество с родителями, воспитывающими детей с тяжелой инвалидностью;

– развитие уважительного отношения общества к лицам с инвалидностью, распространение информации, разработка и реализация интеграционных проектов;

– научно-методическая работа: разработка программ обучения детей, проведение конференций, семинаров, стажировок для специалистов по вопросам обучения / сопровождения детей и взрослых с тяжелыми и множественными нарушениями.

Итогом образования человека с умственной отсталостью, с ТМНР является нормализация его жизни. Члены семьи ребенка с ТМНР, особенно, родители, обеспечивают основной уход за ребенком. Именно на них ложится весь

груз ответственности и забот о ребенке с особыми потребностями. Родители нуждаются в нормализации их жизни, предполагающей, что вся семья может вести нормальный и привычный образ жизни: работать, отдыхать, отмечать праздники и мн. др. Известно, что большая часть семей в той или иной степени сталкивается с трудностями, связанными с принятием своего ребенка, особенностей его состояния. Часто привычный образ жизни семьи после появления в ней ребенка с ТМНР резко нарушается. Ребенок почти всегда нуждается в присмотре и уходе, распространена ситуация, когда кто-то из членов семьи должен постоянно присматривать за ребенком, а значит, отказаться от личного времени, интересов. В таких условиях эмоциональные, физические ресурсы семьи быстро истощаются.

Когда ребенок находится в школе, родители имеют возможность работать, заниматься хозяйственными делами, но в другое время, если особенности ребенка таковы, что ему необходим постоянный присмотр, это становится затруднительно. Приходится пренебрегать потребностями других членов семьи или они удовлетворяются не в полной мере. Это приводит к тому, что члены такой семьи попадают в ситуацию хронического стресса, что резко снижает возможности такой семьи вести нормальный образ жизни.

Часто, для того чтобы восполнить ресурсы, родителям необходимо всего 1–2 часа личного времени в неделю, которые можно посвятить только тому, что хочется, а иногда необходимо, например, сходить к врачу. Для некоторых семей становится затруднительным даже посещение родительских групп, организованных специально для помощи им. Причина — невозможность оставить ребенка без присмотра. Если ребенок не передвигается самостоятельно или имеет серьезные поведенческие проблемы, то любой выход за пределы квартиры может представлять для семьи трудность. Иногда родители бывают истощены настолько, что возможности для конструктивного общения с ребенком и окружающими очень ограничены. Такие семьи наиболее уязвимы и остро нуждаются в помощи извне.

В этих и других случаях существенную поддержку семье могут оказать волонтеры. Родители воспитанников ЦЛП указывают следующие причины, побуждающие их прибегать к помощи волонтеров:

- необходимость получить свободное время;
- сопровождение при посещении с ребенком образовательных и медицинских учреждений, общественных мест, во время прогулок;
- дополнительные занятия или игра с ребенком;
- расширение социальных контактов.

Чаще всего, волонтерами Центра становятся молодые люди, студенты различных учебных заведений. Причины, по которым они хотят оказывать помощь:

– желание помогать людям;
– необходимость получения опыта работы с детьми с ОВЗ;

– повышение профессиональной компетентности;

– интерес к новому виду деятельности.

Традиционно, в получении опыта волонтерской работы заинтересованы студенты психолого-педагогических направлений, таких как дефектология, логопедия, психология и др. Это обусловлено необходимостью получения ими практического опыта работы с детьми, имеющими нарушения развития. Кроме того, у обучающиеся на этих факультетах молодых людей часто оказываются более развиты такие личностные качества, необходимые для работы с особыми детьми, как эмпатия, любовь к детям, творческие способности.

Работа с волонтерами проводится в несколько этапов. Большое значение имеет подготовительный этап. На этом этапе специалисты занимаются поиском будущих волонтеров. Информация о волонтерской деятельности распространяется в учебных заведениях, организациях, имеющих отношение к волонтерству, через интернет ресурсы, в частности через социальные сети, сообщества по интересам. Важно, чтобы к волонтерству не привлекались случайные люди. На подготовительном этапе для будущих волонтеров проводятся экскурсии в ЦЛП, в ходе которых студенты могут составить первое впечатление о школе, обучающихся. Часто именно на этом этапе человек принимает решение стать волонтером ЦЛП, или попробовать себя в другой сфере.

Следующий этап — обучающий. Для подготовки студентов к волонтерской деятельности и формирования у них правильного восприятия ситуации инвалидности и инвалидизации, специалистами была создана «Школа волонтеров». Обучение ведется в форме семинаров-тренингов, которые проводят специалисты Центра: психологи, дефектологи, логопеды, учителя и др. Тематика занятий подбирается таким образом, чтобы познакомить волонтеров с основными навыками коммуникации и ухода за лицами с различными нарушениями. Обучение проходит в интерактивной форме и основывается на социальной модели восприятия инвалидности. Волонтеры не только изучают особенности того или иного нарушения, но в большей степени готовятся взаимодействовать с «особенными» людьми на основе уважения их личности и достоинства.

Примерный план работы «Школы волонтера»:

1. Организационная встреча. Знакомство участников. Обсуждение целей волонтерской работы. Информация о деятельности Центра лечебной педагогики. Разработка и обсуждение плана работы на ближайшее время.

2. Семинары-тренинги различной тематики, например, «Принцип нормализации и социальный подход к инвалидности», «Дети с расстройствами аутистического спектра. Особенности их восприятия и поведения, варианты конструктивного реагирования на различные варианты проблемного поведения», «Альтернативные способы коммуникации с детьми с ТМНР» и др. (5–7 занятий). Отдельное занятие «Школы волонтера» — это социально-коммуникативный тренинг «Восприятие инвалидности», где волонтеры обучаются

взаимодействовать с людьми с инвалидностью, находясь в искусственно созданных различных бытовых обстоятельствах (семья, школа, прогулка), находясь при этом в разных ролях (родитель, ребенок-инвалид, социальный работник, сосед и др.). Волонтеры выполняют упражнения, моделирующие различные ситуации инвалидности (управление инвалидным креслом-коляской, сопровождение незрячего, кормление, коммуникация и т. д.). Количество и содержание тем «Школы волонтера» может быть изменено и дополнено в соответствии с актуальными потребностями группы волонтеров.

На обучающем этапе специалисты уделяют большое внимание работе по обучению волонтеров осознавать мотивы своей деятельности, свои эмоции, позицию по отношению к людям с инвалидностью. Все это важно для человека, желающего работать с детьми с ТМНР и их семьями для того, чтобы помощь была эффективной.

На этапе практической деятельности обученных волонтеров привлекают к работе в учреждении и в семье. Работа волонтера в семье также осуществляется поэтапно. Многие семьи с одной стороны, высказывают желание получать помощь от волонтеров, с другой, испытывают опасение перед необходимостью доверить своего ребенка новому человеку. Специалисты, привлекая волонтеров к помощи семьям, берут на себя двойную ответственность. С одной стороны, перед родителями, которые испытывают особую тревожность, доверяя своего ребенка новому человеку, с другой, перед волонтером, не имеющим необходимого опыта работы и профессиональных компетенций.

Сомнения и опасения, возникающие у родителей и волонтеров, снимаются после знакомства и общения. Волонтеры при активном участии специалистов привлекаются к работе «Клуба выходного дня» для родителей, где играют с детьми, присматривают за ними. Если семья нуждается в помощи волонтера дома, то процесс подготовки и включения волонтера в семью проходит при обязательном сопровождении психолога. Вместе с психологом волонтер посещает семью, знакомится с ней. Участники договариваются о режиме посещения, условиях работы и др. Затем может быть организована встреча или прогулка с ребенком совместно с родителями. И только, когда стороны доверяют друг другу, уверены в правильности своих действий, волонтер самостоятельно приходит в семью и оказывает им помощь, например, встречает ребенка со школы, присматривает за ним в течение определенного времени. Многие семьи после установления доверительных, дружеских отношений с волонтерами отмечают, что испытывают облегчение, радость от того, что их ребенок нужен кому-то еще, кроме них, он интересен и принимаем независимо от того, есть ли у него какие-либо нарушения, трудности поведения и коммуникации.

В качестве примера можно привести высказывания родителей учащихся ЦЛП, которым помогали волонтеры. «Мы воспитываем Мишу, ребёнка-инвалида. …Он во многом (хотя, далеко не во всём) самостоятелен, мы не остав-

ляем его дома одного, так как у нас нет уверенности, что он будет в безопасности. Поэтому выйти куда-либо из дома вдвоём очень затруднительно. С появлением службы волонтёров нам такая возможность представилась. Теперь мы, родители, можем отлучаться вместе из дому, зная, что ребёнок будет накормлен, напоен, ему вовремя будут даны лекарства, он будет под присмотром. …Важно, что Миша общается с новыми людьми, и ему это нравится. …У нас появились хорошие, надёжные помощники, которых Миша частенько слушается больше, чем разбаловавших его родителей» (Дмитрий и Татьяна З.). «Не каждый человек имеет право и честь называть себя волонтёром. Прочувствовать чужую боль, вселить оптимизм и веру в искалеченную душу способен лишь человек с открытым сердцем, готовый дарить людям частичку своей души. …Любая семья в начале знакомства с человеком испытывает некую настороженность, ведь она собирается доверить волонтёру самое дорогое и уязвимое — ребёнка, нуждающегося в особом внимании. … Нашей семье очень повезло: за прошедшие годы девочки (волонтеры), стали в доме почти родными, а дети научились общению и обрели настоящих друзей. Родителям детей с нарушениями важно на какое-то мгновение почувствовать себя и ребёнка независимыми друг от друга и физически, и морально. Этот глоток свободы помогает снять эмоциональное напряжение и открыть в себе способность радоваться ожиданию нового дня» (Любовь Ш.) [3].

Литература

1. Гурли Фюр. «Запрещенное» горе. Минск: издатель А. Н. Вараксин, 2008. 76 с.

2. Нестерова А. Г. Организация работы с волонтерами в рамках Службы сопровождения семьи и ребенка // Служба сопровождения семьи и ребенка: инновационный опыт: методический сборник / [Ред. В. М. Соколова]. Владимир: Издательство «Транзит-ИКС», 2010. 132 с.

3. Родители о волонтерстве [Электронный ресурс]: URL: http://clp.pskov.ru/roditeli-o-volontyorstve (дата обращения 20.03.2019).

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ-СИРОТ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

А. А. Владимирова,
Псковский государственный университет

Аннотация. *Статья посвящена актуальности вопроса разработки педагогических технологий, способствующих развитию и формированию у воспитанников детских домов навыков самообслуживания, социальных навыков, подготовки к самостоятельной жизни вне детского дома.*

Ключевые слова: *воспитанники детского дома, социальные навыки, педагог детского дома, психологические особенности детей сирот, взаимодействие детей сирот с детьми из полных семей.*

В любом государстве и любом обществе всегда были, есть и будут дети сироты и дети, которые по разным причинам остаются без попечения родителей. В этом случае общество и государство берет на себя заботу о развитии и воспитании таких детей. Ребенок, потерявший родителей — это особый, по-настоящему трагический мир. Потребность иметь семью, отца и мать — одна из сильнейших потребностей ребёнка.

В настоящее время в теоретических исследованиях широко используются два понятия: сирота (сиротство) и социальный сирота (социальное сиротство).

Дети-сироты — это дети в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель. Социальный сирота — ребенок, который имеет биологических родителей, но они по каким-то причинам не занимаются воспитанием ребенка и не заботятся о нем. В этом случае заботу о детях берет на себя общество и государство. Это и дети, родители которых юридически не лишены родительских прав, но фактически не заботятся о своих детях. Социальное сиротство — социальное явление, обусловленное наличием в обществе детей, оставшихся без попечения родителей вследствие лишения их родительских прав, признания родителей недееспособными, безвестно отсутствующими [4].

Ранняя социализация детей-сирот дошкольного возраста предполагает создание основы для владения детьми знаниями, умениями и навыками, необходимыми им в последующей самостоятельной жизни и, в частности, процессе их школьного обучения. Следует подчеркнуть, что ранняя социализация может быть успешной только в случае сочетания специального обучения и сопровождения с детской деятельностью, в процессе которой ребенок закрепляет усвоенные умения и навыки.

Обучение и социальное развитие ребенка-сироты дошкольного возраста включает в себя:

– овладение социальными способами обращения с предметным миром;

– последовательное формирование основных форм общения со взрослыми, формирование навыков взаимодействия со сверстниками, усвоение форм человеческих взаимоотношений;

– формирования адекватного отношения ребенка к самому себе и окружающим, выделение своего «Я» среди других людей, возникновение и становление системы «Я»;

– обучение культурно-гигиеническим навыкам, навыкам самообслуживания;

– ознакомление с трудом взрослых, осознание необходимости трудовой деятельности для обеспечения материальных потребностей человека [2].

Работа по социализации ребенка — дошкольника должна вестись непрерывно и включать в себя все виды деятельности. Это и образовательный процесс, и бытовая деятельность, и общение с окружающими знакомыми и незнакомыми людьми, и игровая деятельность, индивидуальное общение со взрослыми, просмотр видео и телепрограмм, ежедневные наблюдения, ознакомление с художественной литературой, с миром за пределами детского дома (прогулки, поездки по городу, в театр, на концерты, в музеи). Огромное внимание следует уделять организации самостоятельной деятельности детей в группе [1].

Радость труда — одно из высоких человеческих чувств. Своевременно развить это чувство у маленьких детей — важная задача. Если не уделять должного внимания развитию трудолюбия в дошкольном возрасте, то в последующие годы — это будет сделать труднее. Трудовая деятельность должна способствовать повышению общего развития детей, расширению их интересов, появлению простейших форм сотрудничества, формированию таких нравственных качеств, как трудолюбие, ответственность за порученное дело, чувство долга. В дошкольных учреждениях Российской Федерации воспитатели проводят большую работу по формированию у детей первоначальных трудовых умений и навыков, в том числе и социально-бытовых, нравственному воспитанию их в процессе трудовой деятельности. Они понимают, что главная задача заключается в том, чтобы использовать все возможности и условия для совершенствования трудового воспитания маленьких детей.

В трудовом воспитании дошкольников большое место занимает развитие социально-бытовых навыков, связанных с самообслуживанием, соблюдением правил гигиены, поддержанием порядка в групповой комнате и на участке. Этот труд, как никакой другой, дает возможность воспитать у детей аккуратность, желание поддерживать чистоту и порядок. У дошкольников, постоянно участвующих в хозяйственно-бытовом труде, как правило, сформировано бережное отношение к вещам, стремление по собственной инициативе включаться в дежурство, навести порядок, помочь товарищу. Эти дети

активно включаются в различные виды хозяйственно-бытового труда, самостоятельно распределяют обязанности, умеют наметить последовательность работы, критически оценить результаты труда своего и товарищей.

В процессе труда активизируются физические силы и умственная деятельность детей. Воспитатели помогают каждому ребенку осознать жизненную необходимость и полезность своего труда для окружающих, вызвать стремление трудиться и интерес к трудовой деятельности, желание принять участие в общей работе.

Наряду с достижениями в трудовом воспитании детей в дошкольных учреждениях есть еще много проблем и нерешенных вопросов. Нередко еще воспитатели в старших группах, организуя совместную трудовую деятельность детей, сами выполняют большую часть работы: поливают растения, чистят клетки животных, готовят корм, мастерят игрушки. А детям остаются лишь отдельные поручения — принеси, подай, помоги, подержи, что, естественно, не вызывает у них интереса к трудовому процессу.

Бывает в практике и другая сторона медали, когда воспитатели дают завышенные по объему трудовые поручения, не учитывая возможности детей. Нельзя забывать о том, что, если ребенок взялся за работу, потратил много сил, но не добился положительного результата или добился его за счет переутомления, в дальнейшем он будет стремиться уклониться от трудовой деятельности. Надо всегда давать посильную работу детям, чтобы на выполнение затрачивались усилия, соответствующие их возрастным возможностям.

Ребята утомляются и тогда, когда длительное время, занимаясь одним делом, находятся в одной позе, пользуются оборудованием, не соответствующим их возрастным возможностям, выполняют большой объем работы в быстром темпе. Каждому педагогу важно помнить, что никакие беседы о необходимости трудиться, никакие примеры самоотверженного труда взрослых не сделают ребенка трудолюбивым, если он сам не испытывает радости от трудовой деятельности. А любовь к труду возникает и крепнет только в посильном деле [3].

В конце своей статьи, хочу обратить внимание на острую, на мой взгляд, проблему — перестройка детского дома как образовательного учреждения. Она требует изменения подходов к подготовке кадров. В настоящее время профессиональная деятельность педагогов детских домов строится по типу деятельности педагогов обычных образовательных учреждений для детей из семьи (для данной категории специалистов нет даже квалификационных характеристик). Необходим пересмотр роли педагога детского дома, его функциональных обязанностей, которые должны быть ориентированы не только на выполнение образовательных функций (обучение и воспитание), как это сделано сейчас, а на компенсацию, насколько это возможно, ребенку отсутствующих родителей, организацию различных форм эмоционально-личностного общения с ними. Сегодня в системе профессионального образования нет учебных заведений, осуществляющих такую подготовку.

Необходима специальная теоретическая, методическая и организационная работа в данном направлении. Подготовка педагогов для работы с детьми-сиротами должна осуществляться как в условиях педагогических учебных заведений и для них должны быть разработаны спецкурсы на этапе бакалавриата и специалитета, специализированные программы на уровне магистратуры, так и в направлении обеспечения оптимальных возможностей для повышения профессиональной компетентности специалистов детских домов (необходима разработка содержания курсов повышения квалификации, теоретических семинаров, тренинговых групп в детских домах, которых сегодня катастрофически не хватает.

Литература

1. Божович Л. И. Психологическое изучение детей в школе-интернате. М., 1960.

2. Змановская Е. В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения. М., 2004.

3. Опыт и проблемы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечительства, в современных условиях / Осадчая и др.; Под ред. академика РАН В. И. Жукова. М.: Издательство РГСУ, 2009.

4. Психология подростка / Под ред. А. А. Реана. СПб., 2003.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ ВНЕ СЕМЬИ, БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Л. А. Вышко,
Псковский государственный университет

***Аннотация**. В статье рассматривается проблема психологического развития детей, воспитывающихся вне семьи, без попечения родителей. Приведены исследования развития детей в России и за рубежом. Представлены исследования психологов и психиатров на данную тему.*

***Ключевые слова:** дети-сироты, психологическое развитие, депривация, госпитализм.*

В данное время ситуация в России приводит к росту числа детей-сирот и детей, остающихся без попечения родителей. В современных условиях частыми явлениями стали — асоциальное поведение родителей, жестокое обращение с детьми, нищета. К концу 1998 года число детей, находящихся на полном государственном обеспечении, достигло 620 тысяч [1, с. 55].

В исследованиях педагогов и психологов (И. В. Дубровина, Э. Ф. Минкова, М. К. Бардышевская) дается характеристика развития детей, оставшихся

без родительского попечения, оно очень сильно отличаются от развития детей, растущих в семьях [2, с. 43].

У детей, которые находятся в детских домах, психологическое развитие замедлено, присутствуют негативные особенности: снижен уровень интеллектуального развития, беднее эмоциональная сфера, воображение, позднее формируются навыки саморегуляции и правильного поведения, все это усугубляется серьезными последствиями для формирования личности [3, с. 78].

Многие ученые подчеркивали губительное и неотразимое негативное действие закрытых учреждений на психику детей (Р. Заззо, Р. Спиц, Дж. Боулби) обрисовали драматические картины «госпитализма». Дети в закрытых учреждениях, разлученные с матерями на первом году жизни, 70 % погибают, остальные пребывают на грани умственной отсталости и психических аномалий. Данные наблюдения были сделаны в детских домах Западной Германии [3, с. 55].

Л. Ярроу, М. Раттер, В. Лер, Г. Х. Рейнгольд и Н. Бейли выявили множество разнообразных причин отставания воспитанников закрытых детских учреждений: обеднение среды (сенсорная депривация), уменьшения коммуникаций с окружающими людьми (социальная депривация), уплощение эмоционального тона при взаимоотношениях с персоналом (эмоциональная депривация), также были выявлены существенные различия между детьми, воспитываемыми матерью и без матери, по биологическому и социальному анамнезам [4, с. 57].

Чехословацкие психологи Й. Лангмейер и З. Матейчек ввели понятие психической депривации [4, с. 23].

Наиболее серьезным следствием сиротства является утрата «базового доверия к миру», без которого становится принципиально невозможным развитие таких важнейших новообразований личности, как: автономия, инициативность, социальная компетентность, умелость в труде, половая идентичность. Без этих новообразований ребенок не может стать собственно субъектом межличностных отношений и сформироваться в зрелую личность [5, с. 34].

Все это говорит о том, что в условиях детского дома для формирования способности к социальной активности и спонтанному проявлению необходимо использовать все возможные способы и средства, помогающие ребенку почувствовать себя в живом эмоциональном контакте с небольшим количеством значимых людей. Это может быть обеспечено выделением в рамках детского дома условных семей, поддержанием контакта с родственниками, индивидуальным прикреплением ребенка к определенному мастеру для обучения ремеслу [5, с. 46].

Все сказанное выше позволяет констатировать — проблемы, связанные с психологическими особенностями детей воспитывающихся без попечения родителей, очень многогранны и требуют новых исследований и методов работы в данном направлении.

Литература

1. Кочеткова В. Г. Актуализация психолого-педагогических проблем социального развития детей-сирот // Молодой ученый — 2016. № 13.3. С. 43–46. [Электронный ресурс]: URL: https://moluch.ru/archive/117/32412/ (дата обращения: 29.03.2019).

2. Леонтьев А. Н., Запорожец А. В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. / Под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца. М.: Международный образовательный и психологический Колледж, 1995. 144с.: ил.

3. Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Прокина Н. Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов. по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В. Гамезо и др. М.: Просвещение, 1984. 256 с.

4. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб.пособие: В 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. 384 с.: ил.

5. Салмина Н. Г., Филимонова О. Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. М.: МГППУ, 2006. 210 с. [Электронный ресурс]: URL: http://childpsy.ru/lib/books/id/9479.php

ГРУДНОЕ ВСКАРМЛИВАНИЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Д. Я. Грибанова,
Псковский государственный университет

***Аннотация**. В статье представлен обзор современных российских и зарубежных психологических исследований грудного вскармливания. Отмечается важность длительного грудного вскармливания для психофизиологического, интеллектуального, эмоционального развития детей, а также его роли для развития взаимодействия в диаде «мать-дитя». Рассматриваются трудности организации и сопровождения грудного вскармливания в России.*

***Ключевые слова:** грудное вскармливание, ребенок, мать, психическое развитие, организация, трудности.*

Как медицинские, так и психологические исследования свидетельствуют о неоспоримых преимуществах грудного вскармливания для физического и психического развития детей. В России Министерство здравоохранения разработало клинические рекомендации, в которых говорится о недопустимости рекламы заменителей грудного молока и группового инструктажа женщин по искусственному вскармливанию. Комплекс мер для популяризации грудного вскармливания готовит «Лига здоровья нации», реализуется Национальная стратегия вскармливания детей первого года жизни.

Однако, по данным Росстата, не более 40 % детей в возрасте до 6 месяцев получают грудное молоко. Псковская область по данному показателю находится на последнем месте в Северо-Западном федеральном округе и в нижней части списка по России в целом. Медицинское сообщество видит причину такой ситуации именно в некомпетентности медицинских работников по вопросам грудного вскармливания, а также агрессивную рекламу искусственного питания для детей до 1 года. С другой стороны, несмотря на позитивную оценку беременных и рожениц грудного вскармливания, менее половины из них сохраняют его в рекомендуемые ВОЗ сроки (минимум до 6 месяцев). И здесь основную роль играют уже социально-психологические и личностные факторы, как способствующие, так и препятствующие грудному вскармливанию.

Таким образом, проблема исследования развития психологической готовности к грудному вскармливанию является важной как научной, так и социальной проблемой.

Большинство современных зарубежных и отечественных исследований грудного вскармливания отмечают его положительное влияние на развитие ребенка как во время процесса естественного кормления, так и с позиции его долговременных последствий. Многочисленные медицинские исследования показывают взаимосвязь между грудным вскармливанием и снижением риска различных заболеваний детей в дальнейшем и улучшения состояния детей с ранними патологиями здоровья.

Значительное число психологических исследований показывают положительные взаимосвязи между грудным вскармливанием и различными аспектами психического развития детей. Так, отмечается влияние грудного вскармливания на нервно-психическое развитие младенцев (А. И. Косолапов, Д. К. Лобастов), психофизическое развитие в целом (Е. С. Траленко). Наибольшее число публикаций, особенно англоязычных, посвящено влиянию грудного вскармливания на:

– познавательное развитие в целом (Мухамедова Х. Т., Султанова Н. С.; Kramer M. S, Aboud F., Mironova E., Vanilovich I., Platt R. W, Matush L., et al.; Jacobson S. W., Carter R. C., Jacobson J. L., 2014; Huang J., Peters K. E., Vaughn M.G., Witko C.),

– уровень интеллекта у детей дошкольного (Gibson-Davis C. M., Brooks-Gunn J.; Zhou S. J, Baghurst P., Gibson R. A., Makrides M.), младшего школьного (Whitehouse A. J., Robinson M., Li J., Oddy W. H.; Smithers L. G., Golley R. K., Mittinty M. N., Brazionis L., Northstone K, Emmett P., et al.), подросткового и юношеского возрастов (Victora C. G, Barros F. C., Horta B. L., Lima R. C.; Martin N. W., Benyamin B., Hansell N. K., Montgomery G. W., Martin N. G., Wright M. J., et al.)

– более высокий уровень академической успеваемости детей, находившихся на длительном грудном вскармливании по сравнении с искусственно

вскормленными детьми (Horwood L. J., Fergusson D. M.; Richards M., Hardy R., Wadsworth M. E.).

Кроме того, рядом исследований отмечается компенсация отставания в познавательном развитии недоношенных детей за счет их грудного вскармливания (Lucas A., Morley R., Cole T. J., Lister G., Leeson-Payne C.; Ртищева М. С., Лазуренко С. Б., Беляева И. А.).

Развивая тему последствий грудного вскармливания для дальнейшего развития детей, указываются также и особенности эмоционального развития в раннем и дошкольном детстве (Барановская Ю. В.). Хотя автор указывает как на позитивные длительного грудного вскармливания (более 6 мес.): меньшее число страхов у детей, более низкая агрессивность, тревожность, менее выраженное чувство незащищенности и неуверенности в себе — однако при кормлении ребенка более 13 мес. автор отмечает большую конфликтность и трудности в налаживании отношений с другими детьми в детском саду.

Грудное вскармливание в психологической литературе рассматривается как форма эмоционального контакта с матерью [3]. Успешное установление отношений с матерью в процессе естественного вскармливания с позиций различных психологических теорий может определять успешность построения модели отношений с другими людьми и миром в целом (Боулби Дж.; Ainsworth M. D. S., Bowlby J.; Фатеева Е. М., Цареградская Ж. В.; Валитова И. Е., Гречаник Ю. В.; Didierjean-Jouveau Cl., 2006; Lavigne C.).

В ряде исследований показано, что женщины, кормящие грудью, менее склонны переживать послеродовую депрессию (Кощавцев А. Г.; Kendall-Tackett K.). Для матерей, успешно наладивших грудное вскармливание, характерны более высокий уровень самооценки, они лучше переносят неудачи и отличаются меньшей агрессивностью (Былина Е. В.).

Однако, несмотря на положительное влияние грудного вскармливания как на ребенка, так и на саму мать и диаду «мать-дитя», в нашей стране, как и в большинстве развитых стран мира, число кормящих грудью матерей до 6 мес. жизни ребенка (по рекомендации ВОЗ), в среднем не превышает 40–50 %. Выделяют следующие уровни трудностей грудного вскармливания (Калинина О. Н.):

- мотивационно-смысловой уровень;
- личностный уровень;
- когнитивный уровень;
- эмоциональный уровень;
- физиологический уровень.

Причем данные ВОЗ говорят о том, что 97 % женщин физиологически готовы и могут кормить грудью.

В научных публикациях зачастую говорят о системе факторов, мешающих или поддерживающих кормление грудью (Л. И. Ипполитова, Н. В. Коротаева, О. А. Лобанова, В. А. Початков). Так, М. В. Гмошинская [2] выделила факторы, способствующие поддержке полноценной лактации:

– психологические и социальные: мотивация женщины на материнство, сохраненная культура материнства, готовность матерей к грудному вскармливанию: сформированная доминанта лактации, знание способов стимуляции лактации, техники и практики грудного вскармливания, поддержка в семье, позитивное отношение общества к грудному вскармливанию;

– медицинские: отсутствие родостимуляции, предлактационных кормлений, необоснованного назначения искусственных смесей; знание медработниками способов стимуляции лактации, помощь медперсонала в поддержке грудного вскармливания;

– организационные: раннее прикладывание к груди, совместное пребывание в роддоме, свободное вскармливание с первого дня жизни ребенка, помощь со стороны медперсонала родильных домов и детских поликлиник в освоении техники лактации и при возникающих проблемах (лактостазах, лактационных кризах и т. п.).

Кроме того, она указывает на то, что полноценному грудному вскармливанию мешают ряд организационных трудностей, которые условно можно объединить в 5 групп [1]:

1. Психологические и социальные (например, мотивация многих молодых женщин на карьеру, а не на рождение ребенка; отсутствие поощрения матерей, вскармливающих грудью детей до и более 12 мес. и др.)

2. Организационные (например, отсутствие помощи в освоении техники грудного вскармливания в родильном доме и детской поликлинике, в освоении техники лактации и при возникающих проблемах).

3. Со стороны медицинских работников (например, родостимуляция; раннее включение в питание младенцев сухих молочных смесей, отсутствие помощи со стороны медперсонала родильных домов и детских поликлиник и др.).

4. Со стороны матери (например, незнание кормящими женщинами способов стимуляции лактации, тревожное состояние женщин и др.).

5. Со стороны ребенка (например, отказ детей от груди).

Развитие готовности к грудному вскармливанию происходит в процессе становления доминанты лактации, являющейся составляющей доминанты материнства (Аршавский И. А.; Гмошинская М. Т., Фандеева Т. А., Конь И. Я.), и включает как физиологический, так и психологический компоненты (Добряков И. В.).

Таким образом, ряд авторов рассматривают процесс формирования готовности к грудному вскармливанию в целостном процессе формирования материнства, а не только во время беременности и родов. Данный этап является одним из последних. Указывается, что большое значение имеет опыт грудного

вскармливания в собственном младенчестве, характер взаимодействия между матерью и дочерью в разные периоды жизни. Эпизодически готовность к грудному вскармливанию рассматривается при анализе процесса формирования представлений о материнстве в работах Грибановой С. А. о дошкольном возрасте, Ледневой В. С., Мошуровой Л. В., Ульяновой Л. В. о старшем школьном возрасте. Однако в отмеченных исследованиях готовность к грудному вскармливанию не рассматривается детально, не выделяются конкретные этапы ее формирования, не выделяются детерминанты данного процесса.

Цель нашего исследования — на основе изучения процесса формирования психологической готовности женщин к грудному вскармливанию разработать программу для молодежи по развитию детоцентрических установок и ориентаций на грудное вскармливание, а также программу повышения квалификации медицинских работников, непосредственно работающих с беременными и матерями детей младенческого и раннего возрастов.

Задачами нашего исследования являются:

1. Создание теоретической модели конструкта «психологическая готовность к грудному вскармливанию».

2. Установление этапов формирования психологической готовности к грудному вскармливанию и их психологической специфики.

3. Выявление возрастных особенностей формирования психологической готовности к грудному вскармливанию, включая дошкольный, подростково-юношеский период, студенческий возраст, беременных женщин разного возраста, матерей детей от 0 до 3 лет и матерей, имевших опыт грудного вскармливания разной продолжительности либо не имевших опыта грудного вскармливания.

4. Выявление различных факторов (социально-экономических, социально-психологических, медико-биологических и др.), способствующих и препятствующих грудному вскармливанию в соответствии с рекомендациями ВОЗ (до 6 мес.).

5. Разработка программы повышения квалификации по вопросам грудного вскармливания для медицинских работников медицинских учреждений г. Пскова и Псковской обл.

6. Разработка информационных материалов для родителей по поддержке грудного вскармливания. Научная новизна проекта заключается в том, что комплексная проблема развития психологической готовности к грудному вскармливанию в России исследуется достаточно однобоко, в основном, в рамках медицинских исследований. Обобщенного психологического осмысления она в настоящее время не получила. В данном исследовании предполагается выявление различных аспектов развития психологической готовности к грудному вскармливанию с учетом разнообразных факторов. Кроме того, предполагается сравнительный анализ проблемы в возрастном аспекте, профессиональном (мед. работники, консультанты по грудному вскармливанию),

в зависимости от опыта кормления грудью (его наличие, длительность, социальные условия осуществления, личностные особенности матерей и др.).

Полученные результаты эмпирического исследования позволит выстроить научно обоснованную концепцию повышения грудного вскармливания в Псковской области с участием как специалистов (медицинских работников, консультантов по грудному вскармливанию, психологов, социальных работников и др.), так и родителей / будущих родителей.

Литература

1. Гмошинская М. В. Актуальные вопросы поддержки грудного вскармливания в Российской Федерации // Вопросы детской диетологии. 2008. № 6 (1). С. 16–26.

2. Гмошинская М. В. Грудное вскармливание: трудности в реализации и пути преодоления // Педиатрическая фармакология, 2012. Т. 9. № 4. С. 70–72.

3. Фатеева Е. М. Социальные, психологические и соматические аспекты, негативно влияющие на поддержку грудного вскармливания // Вопросы детской диетологии. 2008. № 6 (1). С. 55–57.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПОВЫШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Д. Я. Грибанова,
Псковский государственный университет

***Аннотация**. В статье рассмотрены различные подходы к совершенствованию родительской компетентности в различных странах. Представлены основные точки воздействия для повышения компетентности родителей в различных аспектах отношения к детям и методов их воспитания.*

***Ключевые слова**: родительская компетентность, программа, развитие.*

Развитие родительской компетенции является необходимостью, которая предполагает приобретение знаний и навыков, необходимых для решения проблем родительского воспитания. Программы направлены на систематический подход к поощрению развития педагогических компетенций родителей. Участвуя в таких программах, родители могут развивать навыки, необходимые для решения повседневных задач воспитания, критического мышления и оценки. Такие программы способствуют позитивному воспитанию и изучению конструктивной и положительно ориентированной дисциплины.

Программы могут помочь родителям поддерживать баланс между более сложными и многогранными ролями, которые у них есть. Этому могут способствовать различные программы, направленные на повышение уровня «родительской грамотности» родителей:

1. Программа Triple P — Positive Parenting — это многоуровневая, ориентированная на профилактику стратегия воспитания и поддержки семьи, разработанная авторами и коллегами из Университета Квинсленда в Брисбене, Австралия. Программа направлена на предотвращение серьезных поведенческих, эмоциональных и проблем развития у детей путем повышения знаний, навыков и уверенности родителей [5]. Она включает 5 уровней:

– уровень 1: универсальный Triple P. Универсальная стратегия профилактики нацелена на то, чтобы все население (например, национальное, местное сообщество, район или школа) осуществляло программу, направленную на предотвращение неадекватного или неблагополучного воспитания.

– уровень 2: выбранный Triple P. Программы выборочной профилактики относятся к стратегиям, которые нацелены на конкретные подгруппы населения, которые, как полагают, подвергаются большему риску, чем другие. Цель состоит в том, чтобы сдержать наступление существенных поведенческих проблем.

– уровень 3: первичный уход Triple P. Ориентирована на родителей, у которых есть небольшие и относительно дискретные опасения относительно поведения или развития их ребенка (например, истерики, нарушение сна).

– уровень 4: стандартная Triple P / группа Triple P / Self-Directed Triple P. Профилактическое вмешательство, которое нацелено на лиц с высоким риском, имеющих обнаруживаемые проблемы, но которые еще не отвечают диагностическим критериям поведенческого расстройства.

– уровень 5: усовершенствованный Triple P. Уровень вмешательства для семей с дополнительными факторами риска, управление настроением и навыки преодоления стресса для родителей [5].

2. Программы поддержки родителей на основе сообщества (общин) Кэрол М. Триветт. Цель программ поддержки родителей — предоставить поддержку и информацию таким образом, чтобы помочь родителям стать более способными и компетентными. Программы поддержки родителей направлены на поддержку и укрепление существующих возможностей воспитания детей и содействие развитию новых компетенций, с тем, чтобы родители обладали знаниями и навыками, необходимыми для выполнения обязанностей по воспитанию детей, и предоставляли своим детям опыт и возможности, способствующие обучению и развитию детей [6]. Программы поддержки родителей на основе общин, работающие по принципу семьи, увеличивают чувство родительской уверенности и компетентности родителей [6].

3. Положительная программа воспитания, родилась в Австралии и оказалась эффективной для развития родительских компетенций в различных социальных и культурных средах, таких как Германия, Новая Зеландия, Япония и Гонконг. Основной целью позитивного воспитания является развитие навыков, необходимых для успешной саморегуляции поведения родителей, а также изучение саморегулируемого поведения. Общая цель этой программы

— научить родителей применять настойчивую дисциплину, достигать реалистичных ожиданий от самих себя и своих детей и развивать свои собственные навыки воспитания, которые будут способствовать развитию автономии и индивидуальности ребенка. Подход позитивного воспитания основан на теории социального обучения А. Бандуры и проводится на пяти уровнях, где родители развивают свой собственный родительский потенциал:

– побуждают родителей развивать интерес к необходимым знаниям и компетенций и полагаться больше на свои собственные возможности;

– поощрять родительскую самоэффективность и уверенность в себе, чтобы родители могли противостоять барьерам и проблемам воспитания;

– поощрять развитие родительских навыков, необходимых для определения соответствующих целей, принятия решений;

– поощрять родителей к активному участию в осуществлении изменений, которые они могут предпринять;

– учить родителей, как совершенствовать и применять разработанные навыки, а также поощрять развитие тех же навыков у своих детей [4].

4. Программа «Семейная проверка» (Программа Family Check-Up) — проводилась в учебных заведениях по всей территории Соединенных Штатов. Цель программы — оказание поддержки и сопровождение родителей в целях улучшения взаимоотношений с детьми в подростковом возрасте, но в равной степени применимы в отношении родителей, которые имеют детей младшего возраста. Проводится в несколько этапов:

– ожидания родителей и текущий родительский опыт определяются путем опросов;

– родителям предоставляют результаты научных исследований и соответствующие научные данные об эффективном решении проблем;

– проводятся индивидуальные консультации с экспертами в области воспитания детей;

– дают рекомендация родителям по активному изучению того, как решать проблему, выполняя свою родительскую роль [3].

5. Программа Skillful Parenting (SP) (программа «Умелое воспитание» в сельских районах Западной Кении. Программа воспитания — это структурированный процесс обучения, предназначенный для повышения навыков воспитания детей. Цель программы заключается в том, чтобы работать с родителями по усилению родительской роли, направлена на избегание жестокого обращения с детьми, пренебрежения и дезинтеграции семьи. Программа основана на теории планового поведения, в которой говорится, что родители изменят свое поведение, если они убедятся в его необходимости и в их способности к изменению. В рамках программы особое внимание уделяется повышению информированности родителей и воспитателей о потребностях детей и собственных культурных ценностях, а также поведению родителей во взаи-

модействии с детьми. Программа направлена на то, чтобы предоставить родителям информацию о детском психосоциальном развитии и повысить их базовые навыки ухода и способность оказывать социальную поддержку детям.

Программа содержит пять модулей, которые сосредоточены на семейных отношениях, родительских ролях и обязанностях, самопомощи и самооценке, ценностях, дисциплине и коммуникации. Программа SP является «мультимодальной», содержащей как связанные на основе отношения, так и когнитивно-поведенческие компоненты. Основное внимание уделяется изменению поведения и идей родительского поведения, что косвенно влияет на поведение детей [1].

6. Программа обучения для родительской компетентности. Чтобы программа обучения оказалась успешной, она была построена в соответствии с моделью, составленной Vaughn. Преимущество этой модели было относительно простым, понятным и всеобъемлющим и включало шесть этапов:

1) определение потребностей в обучении;

2) определение целей обучения;

3) установление определенных критериев для оценки эффективности программы;

4) разработка проекта подготовки;

5) фактическое осуществление обучения;

6) оценка результатов.

Родительское консультирование и образование традиционно осуществляются путем информирования о различных аспектах, а также путем вовлечения их в участие, со слабым акцентом на оценку результатов; последнее обычно делается путем оценки только уровня знаний. Компетентные методы воспитания порождают отношения и поведение, которые, в свою очередь, способствуют повышению компетентности в отношении детей.

Концепция педагогического воспитания родителей определяется поразному в соответствии с концепцией, в которой она используется, и разнообразным диапазоном терминов для обозначения. B. Potocnjak (1986) в своей статье «The role of parents in the upbringing of the child» (Б. Поточняк «Роль родителей в воспитании ребенка») обсуждает правильное определение этого термина, который является решающим для выражения педагогической подготовки родителей, которое включает в себя воспитание надлежащих этических отношений в семье, утверждает, что принятие соответствующих психологических, медицинских, социологических и культурных привычек и отношения к обществу и более широкая концепция педагогического образования связаны только с педагогическим аспектом. M. Ljubetić определяет педагогическое образование родителей как предварительное условие для образовательной компетенции. Она отмечала, что педагогическое образование родителей является предпосылкой педагогической компетентности родителей, так как многие ис-

следования показали, что сразу после реализации различных программ поддержки родителей отражают положительное влияние родительской педагогической компетентности [2].

Литература

1. Ajzen I. The theory of planned behavior. In P. A. M. van Lange, A. V. Kruglanski, E. T. Higgins (Eds.). Handbook of Theories of Social Psychology: Volume One. London: SAGE Publications, 2012. P. 438–459.

2. Grk M., Čokorilo R. Pedagogical competence and pedagogical education of parents // Practice and Theory in Systems of Education. Volume 7. 2012. № 3. P. 319–332.

3. McEachern A. D., Dishion T. J., Weaver C. M., Shaw D. S., Wilson M. N. & Gardner F. Parenting Young Children (PARYC): Validation of a Self-Report Parenting Measure. Journal of Family Study, 21. 2012. P. 498–511.

4. Sanders M. R. Triple P-Positive Parenting Programs as Public Health Approach to Strengthening Parenting. Journal of Family Psychology, 22 (3). 2008. P. 506–517.

5. Sanders R. M., Markie-Dadds C. & Turner M. T. K. Theoretical, Scientific and Clinical Foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A Population Approach to the Promotion of Parenting Competence // Parenting Research and Practice Monograph. № 1. 2003.

6. Trivette M. C., Carl J., Dunst J. C. Community-Based Parent Support Programs // Parenting skills. December 2014.

СРАВНЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Д. Я. Грибанова,
Псковский государственный университет

Аннотация*. В статье рассматривается понятие родительской компетентности в российской и зарубежной научной литературе, а также приводятся результаты эмпирического исследования матерей детей раннего возраста. Проанализированы результаты сравнения родительской компетентности по различным основаниям: половой принадлежности детей, уровня и характера образования родителей и др.*

Ключевые слова: *родительская компетентность, дети раннего возраста, уровень образования, дочери, сыновья.*

Специалисты в области педагогики и психологии все чаще говорят, что многие трудности, с которыми сталкиваются дети, связаны, в первую очередь,

с их родителями, а именно с ошибками семейного воспитания, неумением родителей учитывать возрастно-физиологические, возрастно-психологические, индивидуальные особенности своих детей и, следовательно, выстраивать взаимодействие с ними. В связи с этим во всех официальных документах последних лет (Закон об образовании, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного и общего среднего образования) в качестве одного из приоритетов заявляется право и обязанность родителей в том, чтобы заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. Однако несмотря на большой объем информации о развитии и воспитании детей, его качество и умение грамотно применять его в реальном процессе взаимодействия с детьми остается очень невысоким. Последствия такого воспитания общество увидит не сразу, однако его жертв с каждым годом будет становиться все больше и больше.

Основными характеристиками поведения компетентного родителя являются:

1) эмоциональное принятие ребенка;

2) высокий объем требований; ясность и непротиворечивость требований; последовательность в предъявлении требований к ребенку;

3) способность родителя к размышлению над ситуацией (что предполагает и эстетическую оценку ситуации);

4) способность родителя к вовлечению ребенка в деятельность по размышлению над ситуацией;

5) организация совместной деятельности через различные активные методы, разнообразные формы и средства;

6) склонность к партнерским отношениям с ребенком; умение создать обстановку доверия, психологической безопасности и сотрудничества;

7) умение вызвать у ребенка положительные эстетические чувства по отношению к своему образу, в результате чего ребенок стремится к идентификации с родителем;

8) уважение индивидуальности ребенка, одобрение его интересов и планов.

Современные зарубежные концепции рассматривают родительскую компетентность как стиль воспитания, который способствует наиболее гармоничному развитию ребенка и его социализации в современном обществе, учитывая как внешние, так и внутренние факторы его развития. Компетентный родитель — это родитель, который обеспечивает качественное семейное образование, знает, как выбрать для своего ребенка, соответствующие семейные влияния, который понимает важность развития партнерских отношений с теми, кто вне семьи, который знает, как заботится о своем ребенке, и имеет возможность дать ему образование.

Для выявления различий в компетентности и социальных характеристиках исследуемых семей в зависимости от уровня образования матерей был

применен сравнительный анализ с использованием непараметрического критерия U Манна-Уитни.

Было проведено эмпирическое исследование матерей детей раннего возраста (n = 18). В исследовании были использованы следующие методики: опросник родительского отношения (ОРО) А. Я. Варги, В. В. Столина, проективная методика «Родительское сочинение», а также авторская анкета, направленная на выявление сведений о ребенке и его семье, особенностей межличностных отношений в семье, особенностей воспитания ребенка, прав и обязанностей как родителей, так и детей.

Полученный массив данных был подвергнут сравнительному анализу с применением непараметрического критерия Манна-Уитни по ряду оснований: уровню образования матерей, гендерной принадлежности детей и др. Ниже представлены результаты проведенного анализа.

В среднем, он показал, что в семьях, где у матерей нет высшего образования, большее количество детей ($U = 15,5$, $p \leq 0,05$) и дети чаще посещают детский сад уже в раннем возрасте ($U = 18$, $p \leq 0,05$).

Однако в семьях, где у матерей имеется высшее образование, значительно больше внимания уделяется чтению книг как способу свободного времяпрепровождения детей ($U = 18$, $p \leq 0,05$), им читают более длительное время в течение дня ($U = 9$, $p \leq 0,01$), а также они чаще гуляют ($U = 17$, $p \leq 0,05$). В этих семьях дети чаще предпринимают попытки помогать родителям по дому ($U = 12$, $p \leq 0,05$).

Характер отношений с детьми матерей, не получивших высшего образования, менее требовательный ($U = 16$, $p \leq 0,05$). Дети чаще становятся свидетелями конфликтов между родителями ($U = 16$, $p \leq 0,05$), однако, по мнению матерей, дети относятся к этому безразлично ($U = 6,5$, $p \leq 0,01$), что с большой вероятностью свидетельствует о недооценке супружеских конфликтов как фактора неблагополучия ребенка. Матери считают, что они более склонны использовать ценности православной культуры в воспитании детей по сравнению с мамами с высшим образованием ($U = 12$, $p \leq 0,05$).

В семьях, где матери получили выше образование, чаще имеется представление о том, что широкий круг родственников ($U = 16,5$, $p \leq 0,05$) и друзья самого ребенка ($U = 13$, $p \leq 0,05$) оказывают влияние на его развитие. Они склонны предоставлять ребенку больше прав ($U = 13,5$, $p \leq 0,05$) и приписывать себе больше родительских обязанностей ($U = 15$, $p \leq 0,05$) по сравнению с матерями со средним специальным образованием, но в то же время более склонны использовать принуждение как метод воспитания в отношении детей раннего возраста ($U = 3$, $p \leq 0,01$). Среди методов наказания ребенка мамы с высшим образованием чаще настаивают на собственном мнении ($U = 9$, $p \leq 0,01$), прибегают к легким физическим формам наказания ($U = 15$, $p \leq 0,05$), вербальной агрессии по отношению к детям ($U = 5,5$, $p \leq 0,01$). Они более склонны игнорировать и изолировать ребенка в качестве наказания ($U = 18$,

$p \leq 0,05$). Но одновременно дети матерей с высшим образованием чаще рассказывают родителям о своих переживаниях.

Матери, имеющие высшее образование, чаще испытывают трудности, связанные с воспитанием дисциплины у ребенка ($U = 7$, $p \leq 0,01$), а также предполагают дальнейшие трудности, связанные с выбором будущей профессии ($U = 17,5$, $p \leq 0,05$). Кроме того, они больше склонны считать негативное влияние улицы и Интернета помехами в воспитании ($U = 22$, $p \leq 0,05$).

В целом матери, не получившие высшего образования, демонстрируют более позитивное родительское отношение к своим детям раннего возраста: им свойственен более высокий уровень принятия ребенка ($U = 16$, $p \leq 0,05$), кооперации с ним ($U = 14,5$, $p \leq 0,05$) и симбиоза ($U = 14,5$, $p \leq 0,05$). Они менее авторитарны по отношению к своим детям раннего возраста ($U = 15$, $p \leq 0,05$) и больше верят в его успешность ($U = 12,5$, $p \leq 0,05$).

Мамы детей раннего возраста, закончившие высшие учебные заведения, склонны описывать своих детей в более позитивных характеристиках ($U = 12,5$, $p \leq 0,05$), им свойственны более оптимистичные ожидания от своих детей ($U = 15$, $p \leq 0,05$). В то время как матери без высшего образования более негативно переживают страхи и опасения по поводу своих детей ($U = 10$, $p \leq 0,05$) и называют отрицательные факторы, влияющие на их детей ($U = 17$, $p \leq 0,05$).

Мамы, имеющие высшее образование, чаще посещают развивающие занятия со своими детьми раннего возраста ($U = 15$, $p \leq 0,05$), особенно направленные на интеллектуальное развитие детей ($U = 18$, $p \leq 0,05$).

Для матерей с высшим образованием все составляющие правовой компетентности имеют большую важность по сравнению с матерями со средним образованием (все при $p \leq 0,05$).

Применение непараметрического критерия Манна-Уитни, U позволило выявить ряд различий в показателях родительской компетентности в отношении дочерей и сыновей раннего возраста.

Мамы девочек чаще среди любимых занятий ребенка называют пение ($U = 20$, $p \leq 0,05$).

В семьях сыновей, по мнению матерей, собравшись вместе, семья чаще сообща решает жизненные проблемы ($U = 10,5$, $p \leq 0,01$), а отношения между родителями и детьми характеризуются как более спокойные в семьях, воспитывающих дочерей ($U = 15,5$, $p \leq 0,05$).

Матери сыновей называют немного больше обязанностей своих детей в семье ($U = 20$, $p \leq 0,1$), однако своих прав как родителей они также предоставляют больше, чем мамы девочек ($U = 18$, $p \leq 0,05$).

Кроме того, мамы сыновей в качестве более распространенной причины конфликтов с ребенком считают его недисциплинированность ($U = 17,5$, $p \leq 0,05$) и невыполнение навыков самообслуживания ($U = 18,5$, $p \leq 0,05$).

Среди проблем в воспитании мальчиков по сравнению с девочками мамы назвали здоровье и физическое развитие ($U = 20$, $p \leq 0{,}05$), а также организацию их досуга ($U = 17{,}5$, $p \leq 0{,}05$). Среди причин, которые мешают, по мнению мам сыновей, мешают им в воспитании детей по сравнению с мамами дочерей, были названы плохие жилищные условия ($U = 20$, $p \leq 0{,}05$) и нехватку денег ($U = 19$, $p \leq 0{,}05$), плохое влияние «улицы» и Интернета ($U = 27{,}5$, $p \leq 0{,}1$), а также нехватку педагогических знаний ($U = 23$, $p \leq 0{,}1$).

Различий в стиле родительского отношения к дочерям и сыновьям раннего возраста выявлено не было.

По критериям престижности территории проживания, наличия сиблингов в семьях детей раннего возраста достоверных различий не было обнаружено.

Литература

1. Родительская компетентность как психолого-педагогическая предпосылка создания родительских университетов в Псковской области: коллективная монография / Под ред. Д. Я. Грибановой. Псков: ООО «Логос», 2018. 180 с.

2. Грибанова Д. Я., Минина А. А. Компоненты родительской компетентности по отношению к детям раннего и дошкольного возрастов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2018. № 4 (35). С. 52–58.

3. Иванова С. П. Взаимодействие родителей с ребенком в семье как фактор формирования стратегии жизни развивающейся личности в современном обществе. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 42–45.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ РАЗНОГО ПОЛА В СЕМЬЯХ ПСКОВСКИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

С. П. Иванова,
Псковский государственный университет

***Аннотация**. В статье представлены результаты эмпирического исследования психологических особенностей взаимодействия родителей с детьми разного пола в семьях учащихся первых классов как особой группы риска в плане социально-психологической адаптации к новому статусу субъекта учебной деятельности.*

***Ключевые слова:** семья, функция социализации, эмпирическое исследование, семьи учащихся — первоклассников, воспитательный процесс в семье, взаимодействие родителей с детьми разного пола.*

Ребенок — активный субъект воспитательного взаимодействия [Т. В. Андреева, 2005; С. П. Иванова, 2017, 218 и др.]. Исходя из этого основу взаимодействия родителей с детьми должно составлять диалектическое единство искреннего, глубокого уважения к личности и высокой требовательности к ней. Исследования показывают, что комплекс черт компетентных детей соответствует наличию в родительском отношении четырех измерений — контроля, требовательности к социальной зрелости, общения и эмоциональной поддержки [Л. Б. Шнейдер, 2007]. Особую значимость взаимодействие родителей с детьми приобретает с поступлением ребенка в школу, включением в новый для него вид ведущей деятельности — учебную. Важное значение при этом имеет пол ребенка: «хотя личности детей формируются под воздействием культурной среды, последняя возникает не в вакууме, а является следствием откликов нервной системы на окружающие нас условия и процессы [Майкл Гариен, 2004. С. 15]. В настоящее время благодаря ЯМР-томографии и эмиссионной позитронной томографии доказано существование различий между мужским и женским мозгом: сканограммы показывают отличие отдельных структур мозга и существование различий в кровотоке и нейропередаче у лиц разного пола. Существует ряд категорий, которые необходимо рассматривать с точкизрения различий между мужчинами и женщинами, мальчиками и девочками:

1) Различия в развитии и строения мозга, вследствие чего девочки, например, могут приобретать сложные вербальные умения почти на год раньше мальчиков. Структурное различие мозга, имеющее место в мозолистом теле и в других отделах мозга позволяет девочкам получать больше сенсорной информации, чем мальчикам. У мужчин проявляется тенденция лучшего развития определенных областей правого полушария, что дает им большие возможности для пространственного восприятия.

2) Химические различия: мужчины и женщины имеют разное количество большинства химических веществ мозга, большая часть которых связана с уровнем серотонина, который мужской мозг выделяет меньше, что делает мужчин в целом более импульсивным и нервным. Существенную роль играет также разное содержание вазопрессина и окситоцина. Так, выделение окситоцина выделяется в женском мозге в значительно большей степени, чем в мужском, что обеспечивает женщинам более быструю или немедленную ярко выраженную реакцию на боль и нужды других людей.

3) Гормональные различия: хотя в организме мужчин и женщин присутствуют все присущие человеку гормоны, их количество у обоих полов различно — у женщин преобладают эстроген и прогестерон, у мужчин — тестостерон. Эти гормоны противоположны по своему действию: прогестерон является женским гормоном роста и привязанности, а тестостерон — мужской гормон роста, управляющий также сексуальным поведением и агрессивно-

стью. У мальчиков уровень тестостерона изначально выше, что в среднем делает их более агрессивными. Кроме того, настроение мужчин и женщин очень зависит от взаимодействия гормонов и мозга: во время «выбросов» гормонов (ежедневно по 5–7 порций тестостерона начиная с периода полового созревания) настроение мужчины может колебаться от агрессивности до замкнутости; увеличение и уменьшение количества эстрогена и прогестерона у женщин в гормональном цикле также вызывает изменение настроения.

4) Функциональные различия: мужчины и женщины значительно отличаются по степени активности клеток и крови головного мозга. Мальчики больше используют правое полушарие, а девочки — левое. Большая часть информации у мальчиков передается от лимбической системы к стволу головного мозга, где хранятся реакции «бороться или убегать», а у девочек — в верхнюю часть мозга, где осуществляется сложное мышление. Преимуществом мужского поведения является быстрое направленное движение к цели, а его недостаток заключается в том, что если выполнение задачи идет плохо или срывается, то у мужчин оказывается мало возможностей для переориентации. У женщин намного лучше функционируют память и чувственное восприятие — женский мозг быстрее реагирует на большие объемы сенсорной информации, связывая ее с преобладающими личными отношениями и коммуникацией. В свою очередь, мужчинам лучше даются пространственные задачи и абстрактное мышление — мужской мозг имеет преимущество при решении задач с пространственными взаимосвязями (такими, как объекты и теоремы).

5) Различия в обработке эмоций: женский мозг благодаря лучшей сенсорной способности обрабатывает большее число эмоциональных раздражителей, причем делает это более полно, чем мужской. Кроме того, он быстро вербализует эмоциональную информацию. Меньшая внешняя эмоциональность делает мужчин более эмоционально уязвимыми — мальчик не может справиться с эмоциями и перевести их в слова быстро, как девочка, что влияет на его способность учиться после стрессовой ситуации.

В современной науке установлено влияние половых различий (культурно-обусловленных и нейробиологических) на обучение и поведение детей. Так, в младшем школьном возрасте девочки начинают читать раньше и лучше мальчиков; лучше видят при плохой освещенности, лучше слышат и показывают лучшие результаты в тестах, в которых требуется прослушать зачитываемые вопросы; обладают лучшими навыками мелкой моторики и координации при решении точных задач; имеют лучшие вербальные навыки, лучше знают грамматику и лексику, лучше осваивают иностранный язык; основное внимание уделяют отношениям и общению, редко разрешают споры посредством драки. У девочек раньше начинают происходить гормональные изменения, только 5 % девочек гиперактивны. К преимуществам девочек и недостаткам мальчиков относят более высокие внеклассную и внешкольную активность, а также академическую успеваемость — опережение мальчиков

по способностям к чтению и письму; более выраженное желание учиться и редкое нарушение дисциплины.

Мальчики дольше овладевают чтением, но обладают лучшим пространственным мышлением, лучше читают карты и ориентируются в пространстве; лучше решают определенные визуальные задачи при ярком свете; лучше успевают по общей математике; основное внимание уделяют действиям, исследованиям и предметам; для разрешения разногласий чаще применяют агрессивность. Количество гормонов у мальчиков возрастает начиная с 10 лет, 95 % мальчиков гиперактивны. К преимуществам мальчиков и недостаткам девочек относят более выраженную ориентацию мальчиков на занятия спортом; более шумное и физически агрессивное поведение в школе; опережение девочек в математике и естественных науках; более высокие результаты при тестировании на способности к обучению в вузе и колледже; более высокую защищенность мальчиков от многих психических расстройств (пищевых расстройств, депрессии) и др. [Майкл Гариен, 2004].

В какой степени родители осознают специфику половой идентичности детей-первоклассников в процессе непосредственного повседневного взаимодействия с ребенком и есть ли различия в характере эмоционального принятия детей разного пола на начальном этапе их обучения в школе? В целях получения ответа на данный вопрос было проведено специальное эмпирическое исследование на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 24 имени Л. И. Малякова» г. Пскова и МБОУ «Писковская средняя общеобразовательная школа» Псковского района. В нем приняли участие родители (мамы) первоклассников в количестве 72 человек, из них 32 родителя — мамы мальчиков и 40 родителей — мамы девочек.

В исследовательских целях использовался «Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми (ВРР)» — вариант для родителей дошкольников и младших школьников (Марковская И. М., 1998). Данная методика включала 60 утверждений, которые разделены на десять шкал: 1) нетребовательность-требовательность родителя, 2) автономность-контроль по отношению к ребенку, 3) мягкость-строгость родителя, 4) эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю, 5) отвержение-принятие ребенка родителем, 6) отсутствие сотрудничества-сотрудничество, 7) тревожность за ребенка, 8) непоследовательность-последовательность родителя, 9) воспитательная конфронтация в семье, 10) удовлетворенность родителя отношениями с ребенком. На каждую шкалу приходилось равное количество вопросов, кроме двух, которые считаются базовыми в родительско-детских отношениях. Это шкалы *автономия-контроль* и *отвержение-принятие,* в них вошло по 10 утверждений, а в остальные шкалы — по 5 утверждений**.**

При заполнении бланка ответов родителям предлагалось оценить степень согласия с каждым утверждением по 5-балльной системе: 1 балл — совершенно не согласен, это утверждение совсем не подходит, 5 баллов — со-

вершенно согласен, это утверждение абсолютно подходит. Подсчет и обработка результатов осуществлялась следующим образом: подсчитывалось общее количество баллов по каждой шкале, при этом учитывалось — прямые это или обратные утверждения. Обратные утверждения переводились в баллы таким образом: ответы: 1 — 2 — 3 — 4 — 5; баллы: 5 — 4 — 3 — 2 — 1. Поскольку шкалы 3 и 5 содержат по 10 утверждений, а не по 5, как в остальных, то арифметическая сумма баллов по этим шкалам делилась на 2. Суммарная оценка проставлялась в последнем столбце регистрационного бланка. Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Характеристика взаимодействия родителей с детьми-первоклассниками

№ п/п	Название шкалы	Степень выраженности в баллах
1	Нетребовательность — требовательность родителя	14,09
2	Автономность — контроль по отношению к ребенку	12,68
3	Мягкость — строгость родителя	15,20
4	Эмоциональная дистанция — эмоциональная близость ребенка к родителю	20,43
5	Отвержение — принятие ребенка родителем	18,49
6	Отсутствие сотрудничества — сотрудничество	19,03
7	Тревожность за ребенка	17,09
8	Непоследовательность — последовательность родителя	19,26
9	Воспитательная конфронтация в семье	9,00
10	Удовлетворенность родителя отношениями с ребенком	20,21

Как видно из таблицы 1 взаимодействие родителей с детьми-первоклассниками в семье в целом характеризуется достаточно *высокими показателями* по шкалам: № 4 — эмоциональной близости ребенка к родителю (20,43 балла из 25 возможных); № 10 — удовлетворенности родителя отношениями с ребенком (20,21 балла); № 8 — последовательности родителей в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений (19,26 балла); № 6 — наличия сотрудничества между родителями и детьми, что отражает равенство и партнерство в отношениях родителей и детей (19,03 балла).

Менее выраженными являются показатели шкал: № 5 — принятия родителем ребенка, его личностных качеств и поведенческих проявлений (18,49 баллов); № 7 — родительской тревожности за ребенка (17,09 баллов), а также № 3 — «мягкости-твердости родителя», жесткости правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми (15,20 баллов); № 1 — требовательности родителя по отношению к ребенку (14,09 баллов).

Самые низкие показатели выявлены по шкале № 9 «Воспитательная конфронтация в семье» (9,00 балла), что свидетельствует о достаточной сплоченности членов семьи, отсутствии разногласий по вопросам воспитания, и по шкале № 2 — «Автономность-контроль по отношению к ребенку» (12,68 балла), что указывает на недостаточный контроль за поведением ребенка, проявление доверия родителей к нему, стремлением привить ребенку самостоятельность.

Сравнительный анализ эмпирических данных с помощью критерия t Стьюдента не выявил значимых различий в процессе межличностного взаимодействия родителей с детьми в выборках мальчиков и девочек.

Более глубокий анализ эмпирических данных в выборке мальчиков с помощью критерия U-Манна-Уитни выявил более высокий показатель авторитетности родителей (шкала № 9) в группе сельских мальчиков в сравнении с городскими ($U = 27{,}500$, $p = 0{,}008$). Результаты этой шкалы отражают самооценку родителя в сфере его влияния на ребенка, насколько его мнения, поступки, действия являются авторитетными для ребенка, какова сила их влияния. Сравнение с данными ребенка позволяет судить о степени расхождения оценок родительского авторитета. Когда дети дают высокую оценку авторитетности родителя, то чаще всего это означает выраженное положительное отношение к родителю в целом, поэтому показатели по этой шкале очень важны для диагностики позитивности — негативности отношений ребенка к родителю, как и показатели по 10-й шкале — удовлетворенности отношениями ребенка с родителем. По данным 10-й шкалы можно судить об общей степени удовлетворенности отношениями между родителями и детьми — как с той, так и с другой стороны.

На основе полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. Взаимодействие родителей с детьми обоего пола в целом происходит в атмосфере положительных эмоций принятия и понимания ребенка, сотрудничества с детьми, отсутствия разногласий по вопросам воспитания в семье, но регулируются недостаточно жесткими правилами и требованиями, слабым контролем за его поведением, что в условиях несформированности у ребенка идентичности «я — ученик» может стать причиной учебных проблем в школе.

2. Позиция родителей в воспитании детей-первоклассников обоего пола является двойственной: с одной стороны, ее характеризуют достаточно высокие показатели принятия родителями ребенка, его личностных качеств и поведенческих проявлений, а, с другой стороны — выраженная тревожность за ребенка в новой для него социальной ситуации развития.

3. Недостаточная выраженность требований со стороны родителей к детям-первоклассникам обоего пола и слабый контроль за их поведением в сочетании с высокими показателями эмоционального принятия детей, доверия к их самостоятельности и одновременно тревожности за проявление их личностных качеств может стать фактором возникновения невротических реакций у детей, оказавшихся в новой социальной ситуации развития.

4. Более высокая авторитетность родителей (матери) у мальчиков из сельской местности, как можно полагать, способствует более благоприятной социально-психологической адаптации детей к новой образовательной среде в начальной школе, где преобладает женское влияние педагогов.

Литература

1. Андреева Т. В. Психология современной семьи. Монография / Т. В. Андреева. СПб.: Речь, 2005. 436 с.

2. Иванова С. П. Семья как микросреда жизнедеятельности развивающейся личности // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Психолого-педагогические науки». Выпуск 6. Псков: Псковский государственный университет, 2017. 238 с. С. 40–48.

3. Иванова С. П. Семья как микросреда первичной социализации развивающейся личности // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: Актуальные вопросы сопровождения и поддержки: Материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Тула, 23 нояб. 2017 г.). Электрон. дан. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2018. С. 19–22.

4. Майкл Гариен Мальчики и девочки учатся по-разному. Руководство для педагогов и родителей: Пер. с англ. / М. Гариен. М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство «АСТ», 2004. 301 с.

5. Шнейдер Л. Б. Семейная психология. Изд. 3-е. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2007. 526 с.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ ПРИВЯЗАННОСТИ И ИХ ДЕМОНСТРАЦИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИССЛЕДОВАНИЯ

Е. А. Курилина,
ГУ «ВЗЦГЭ»

Аннотация. *В данной статье рассматриваются основные положения теории привязанности Дж. Боулби. Надежная привязанность является фундаментальным условием для формирования автономной личности с младенческого возраста.*

Ключевые слова: *привязанность, детско-родительские отношения, положения теории привязанности, понятия теории привязанности.*

Сегодня мы все чаще наблюдаем, каким образом тип привязанности, взаимоотношения между родителями и детьми, стиль родительского воспитания влияет на становление и развитие личности в целом. Согласно теории привязанности Дж. Боулби надежная привязанность к значимому взрослому

(чаще всего им является мать) жизненно необходима для гармоничного развития ребенка. Она обеспечивает базовое доверие к миру, в котором ребенку легко осваивать не только знания об окружающей среде, но и благополучно социализироваться в обществе. В связи с этим данная тема является *актуальной* и значимой.

Так, по определению самого автора теории, привязанность этоподвид эмоциональной связи, в которой чувство безопасности человека связано с отношениями [1, с. 482]. Дж. Боулби при создании теории использовал различные направления: этологию, психологию развития, теории систем и психоанализа. Она содержит в себе положения и понятия, которые обуславливают возникновение качественных изменений в отношениях ребенка и значимого взрослого в течение всей жизни. В рамках проведенного нами опроса мы ставим цель рассмотреть эти основные положения и понятия.

На начальном этапе исследования мы поставили задачу определить состояние характеристик привязанности респондентов: отношение к членам своей семьи, оценка детства, определить силу привязанности к каждому из родителей, охарактеризовать отношения с обоими родителями и другие.

Выборка состояла из 107 респондентов, из них: 35 подростков (15–16 лет, учащиеся ГУО «Средняя школа № 17 г. Витебска»), 48 представителей периода поздней юности (17–21 лет), 16 — первого периода зрелого возраста (21–35 лет), 8 — второго периода зрелого возраста (35–60 лет) (студенты факультета социальной педагогики и психологии дневной и заочной форм обучения ГУ «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»). Следует отметить, что для определения возрастных границ мы использовали общепринятую возрастную периодизацию, которая была принята в 1965 году на Международном симпозиуме по возрастной периодизации.

Итак, *система привязанности* являет собой взаимообусловленные саморегулирующие отношения между младенцем и матерью. Такая система обеспечивает ребенку «шанс на выживание» с первых дней жизни. Усиленная выработка гормона окситоцина у матери, включает желание находиться рядом с младенцем. Эта и другие физиологические составляющие поддерживают баланс системы привязанности.

Далее следует сказать о *чуткости*. Именно чуткое поведение значимого взрослого формирует здоровую привязанность. Если мать не регулярно удовлетворяет потребности, то это все чаще и чаще вводит ребенка в чувство фрустрации. Такое поведение матери формирует ненадежную привязанность. Концепцию чуткости разработала М. Эйнсворт. В процессе научного исследования по данному направлению она выделила несколько вариантов поведения матери, которые можно назвать заботливым уходом — чуткое восприятие сигналов ребенка и их идентификация, скорое реагирование на потребности.

В процессе становления привязанности до двенадцати месяцев формируются так называемые «*внутренние рабочие модели*» поведения ребенка. Происходит это в моменты расставания и возвращения матери к ребенку. Если

мать чутко и регулярно откликается на сигнал, то у ребенка вырабатывается ощущение безопасности, комфорта. Таким образом обеспечивается предсказуемость поведения значимого взрослого. Внутренние рабочие модели, начиная с периода раннего детства, имеют возможность меняться, однако, по мере взросления человека они становятся менее инертными, и перерастают в *репрезентацию привязанности* — еще одно понятие теории привязанности. Репрезентация привязанности под влиянием различного жизненного опыта личности также может меняться. Соответственно, тип привязанности может изменяться на разных жизненных этапах.

Следующее положение говорит нам о том, что на первом году жизни у ребенка формируется *иерархия значимых взрослых*. Она реализуется в тех случаях, например, когда в какой-либо травмирующей ситуации рядом нет матери, то он может прибегнуть к помощи второго значимого взрослого. Как правило, это отец.

Нами было определено, к кому из родителей опрашиваемые испытывают большее чувство привязанности. 63 % всех респондентов больше привязаны к матери, 33 % чувствуют, что больше привязаны к отцу, следует отметить, что среди подростков выделилась группа, которая привязана в одинаковой степени и к отцу, и к матери — 9 %.

Также в результате опроса было выявлено, что 85 % тех опрашиваемых охарактеризовали свои отношения с матерью, как доверительные, 10 % определяют их нейтральными, 5 % описали их как отстраненные.

Отвечая на вопросы о детстве, 77 % подростков отметили, что «его приятно вспомнить», 81 % юношей характеризуют его также, а 71 % респондентов зрелого возраста считают этот период позитивным, 25 % опрашиваемых зрелого возраста мало чего запомнили о своем детстве, среди подростков — 26 %, среди респондентов юного возраста — 21 % ответили аналогично. 2 % из числа всех опрашиваемых вспоминают свое детство с болью и грустью.

Следующий вопрос был направлен на определение уровня взаимодействия с родителями. Ответы распределились следующим образом:

– 77 % респондентов подросткового возраста, 63 % юношей и девушек, 54 % опрашиваемых зрелого возраста в трудных жизненных ситуациях не испытывают затруднения обратиться за помощью к родителям;

– 20 % подростков, 33 % юношей и девушек, 33 % представителей зрелого возраста решают свои проблемы сами;

– 3 % подросткам, 6 % респондентам в возрасте от 17 до 21 года, 8 % опрашиваемым зрелого возраста трудно обращаться за помощью к своим родителям. Так, 20 % подростков, 33 % юношей и девушек, 33 % респондентов в возрасте от 22 до 46 лет сами решают свои проблемы, не прибегая к помощи родителей.

Анализируя данные ответы, следует начать говорить о *классификации типов привязанности*.

Существует надежная и ненадежная привязанность. Те респонденты, которые обозначили свои отношения с матерью как доверительные, легко обращаются за помощью к родителям, а детство вспоминают в позитивном свете, вероятнее всего имеют *надежный тип привязанности.*

Опрашиваемые, которые определяли свои отношения с матерью как нейтральные, или отстраненные, обратиться к родителям за помощью не могут по причине отсутствия доверия, или частого отказа с их стороны, а период раннего детство запомнили с грустью или не запомнили вовсе — скорее имеют *ненадежный тип привязанности*. Последний, в свою очередь, делится на *избегающий, амбивалентный, дезорганизованный* [3]. Однако, мы не можем утверждать что наше заключение достоверно.

Для определения типа привязанности у взрослых существуют специальные валидные опросники и интервью. Одним из первых было «Интервью о привязанности для взрослых» (1985), разработанное М. Мэйн. Оно было создано после разработки классификации и методики определения привязанности у младенцев и маленьких детей, с целью выявления репрезентации привязанности у взрослых. С помощью такого интервью можно определить то, каким образом привязанность родителей может повлиять на качество привязанности их собственных детей. Результаты этой методики оцениваются посредством специального лингвистического анализа, по установленным критериям [2, с. 60].

Качество детской привязанности исследуют с помощью методики М. Эйнсворт «Незнакомая ситуация». Тип привязанности определяется по анализу наблюдаемых реакций ребенка на приходе / уходе родителей.

Дети с надежной привязанностью реагируют на уход матери тревожно, однако самостоятельно успокаиваются и продолжают игру, а по ее возвращении испытывают радость. Дети с избегающим типом привязанности демонстрируют недовольство на уход родителя, но и поведения, показывающего привязанность к нему, не наблюдается. Дети с амбивалентным типом после расставания со значимым лицом испытывают стресс, горько плачут. Даже после возвращения матери, такого ребенка трудно успокоить. Ребенок с дезорганизованным типом привязанности демонстрирует поведение, которое характерно всем трем вышеописанным видам.

Важно понимать, что тот тип привязанности, который установился в первые двенадцать месяцев от роду, представляет собой заложенный «фундамент», на котором будет строиться его дальнейшая жизнь. Чем более прочна основа, тем более успешной будет личность во всех сферах, а психически благополучной.

Таким образом, в своей работе мы рассмотрели основные положения и понятия, которые раскрывают сущность теории привязанности.

Литература

1. Боулби Д. Привязанность / Пер. с англ.; Под ред. Г. В. Бурменской. М.: Гардарики, 2003. 477 с.

2. Бриш К. Х. Терапия нарушений привязанности. От теории к практике / Пер. с нем. М: Когито-Центр, 2014. 316 с.

3. Ainsworth M. D. S. Attachment: Retrospect and prospect // Parkes C. M., Stevenson-Hinde J. (ed.) The place of attachment in human behavior. N. Y., 1982.

СЕМЬЯ, ИМЕЮЩАЯ В СВОЕМ СОСТАВЕ ЛИЦ С ПСИХИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ КАК КЛИЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ

Л. А. Рузова, Д. С. Калинина,
Поволжский государственный университет сервиса

Аннотация. *Статья посвящена актуализации проблематики семей, имеющих в своем составе лиц с психическими заболеваниями, в современном российском обществе, и ее осмыслению в контексте социальной работы. В ней содержатся результаты социологического исследования проблем семей, имеющих в своем составе лиц с психическими заболеваниями, и представлен региональный опыт по их разрешению.*

Ключевые слова: *социальная работа; психическое здоровье; семья, имеющая в своем составе лиц с психическими заболеваниями; интеграция лиц с психическими заболеваниями; психосоциальная реабилитация.*

Актуальность проблемы охраны психического здоровья в современном обществе объясняется ростом числа психических заболеваний у населения самых разных регионов мира. Их распространенность к 2016 году достигла 12– казатели психического здоровья населения России выглядят следующим образом: общее число учтенных больных психическими (без наркологических) расстройствами достигло 3,95 млн человек. Количество впервые заболевших психическими расстройствами выросло на 44,9 %, в том числе пограничными психическими расстройствами — на 45,7 %, умственной отсталостью — на вила 588,2 на 100 000 населения (рост на 41 %), а первичная инвалидность — 38,4 на 100000 (рост на 53,6 %). Что касается наркологии, то заболеваемость алкоголизмом выросла, по сравнению с 2001 годом, на 37,7 %, а наркоманиями в 10,7 раза [1].

Рост числа психически больных людей тревожит медиков по всему миру. К 2020 году, по данным Всемирной организации здравоохранения

(ВОЗ), психические расстройства войдут в первую пятерку болезней, ведущих к потере трудоспособности. Однако в России ситуация усугубляется и тяжелой внутренней обстановкой. Бедность, алкоголизм и постоянные стрессы на работе делают психику наших соотечественников куда более уязвимой, чем у жителей западных стран. Эксперты отмечают: по сравнению с 90-ми годами XX века количество клиентов психиатрических клиник в России увеличилось почти в два раза. Выросло число страдающих такими серьезными психическими заболеваниями, как шизофрения, маниакально-депрессивный психоз и эпилепсия. А невротические расстройства и депрессии приобрели статус массовых. Они уже заняли «почетное» второе место после сердечнососудистых заболеваний. По словам психотерапевта А. Полеева, число страдающих от этого заболевания в мире ежегодно увеличивается на 0,1 %. В России ситуация обстоит еще хуже. В 2016 году 15–20 % населения планеты нуждается в помощи врачей-психиатров и психотерапевтов. В России этот показатель достигает 20–25 % [2].

В России в современных условиях усугубления социальных проблем, ухудшения показателей здоровья населения, возрастает объективная потребность решения взаимосвязанных задач медицинского и социального характера на качественно новом уровне.

Исследования проблем социальной работы в психиатрии, интеграции лиц, страдающих психическими заболеваниями, в общество осуществляется как за рубежом (Б. Эйген, Э. Берн, Ш. Бюллер, Э. Мейман и др.), так и в России (М. М. Кабанов, И. Я. Гурович, А. Б. Шмуклер и др.).

Социально-медицинская помощь представляет собой комплекс проводимых на государственном и муниципальном уровнях интегративных мероприятий, целью которых является достижение максимально возможного уровня здоровья, функционирования и адаптации лиц с физической и психической патологией, а также неблагополучных в социальном плане. Одним из объектов, нуждающихся в оказании социально-медицинской помощи являются лица, страдающие психическими заболеваниями. Особенность социально-медицинской работы с данной категорией состоит в том, что она формируется на стыке двух самостоятельных отраслей — здравоохранения и социальной защиты населения. При оказании социально-медицинской помощи должны быть созданы условия для реализации прав лиц, страдающих психическими расстройствами, предусмотренные законами Российской Федерации и нормативными правовыми актами.

В современном обществе актуальными являются проблемы реабилитации и интеграции психически больных людей в общество, в связи с чем повышается значимость социальных аспектов оказания психиатрической помощи. Говоря об общем подходе к охране психического здоровья, оказанию психиатрической помощи, нужно отметить, что использование только одной медицинской модели психических расстройств означает лишь одностороннюю

оценку явления. Постепенно эта модель уступила место более свободному подходу к проблеме, который включает психосоциальную ориентацию. Объединение медицинской, психологической и социальной моделей в системной биопсихосоциальной модели является особой методологической установкой, дающей возможность избежать альтернативности в подходе к человеку (биологическое и социальное), страдающему тем или иным недугом, и открывающей большую возможность правильного понимания целей и задач профилактики и лечения.

Специфика социальной работы в психиатрии состоит в том, что она тесно связана с клиническими показателями, но четко учитывает психологические характеристики, личностные аспекты, реакции личности на болезнь; она несет социотерапевтический эффект, связанный с социальными и семейно-терапевтическими методиками воздействия; она способствует активации автономии больного, улучшению его социального функционирования, повышению его социальной компетентности.

Таким образом, социальный аспект деятельности специалиста социальной работы чрезвычайно важен и является постоянным источником поддержки и одновременно терапевтической средой, способствующей улучшению качества жизни каждого пациента и формированию коллектива больных, исключающего возможность замыкания больных в себе, их уход в болезнь, дает возможность всесторонней активации личностного потенциала каждого пациента, тем самым предупреждает социальную декомпенсацию лиц, страдающих душевным недугом.

Семья представляет собой микросоциум, в котором проходит формирование личности индивида, стереотипов его поведения и социальных ролей. Как реабилитационная среда семья обеспечивает внутрисемейную заботу, физическую помощь, психологическую поддержку. От атмосферы в семье и позиции членов семьи по отношению к психически больному в значительной степени зависят его дальнейшая судьба, самооценка и реабилитационный потенциал. В то же время в семье, в связи с наличием (появлением) психически больного, возникает масса проблем психологического, организационно-воспитательного и информационного характера. Претерпевают изменения межличностные отношения как между членами семьи и лицом с психическими расстройствами, так и между психически здоровыми родственниками. Страдают и внешние связи семьи, распадается социальная сеть, реже осуществляются контакты с родственниками, друзьями. Семья как бы делает крен в социальных связях в сторону контактов с лицами, осуществляющими социально-медицинскую помощь (медицинские и социальные работники, педагоги). Становится ущербным социальное функционирование семьи.

В процессе психического заболевания отношение членов семьи к больному претерпевает заметные изменения. На первом этапе возникает чувство растерянности и непонимания происходящего. Родственники признаки психи-

ческого заболевания еще не считают патологическими, особенности поведения трактуют как характерологические отклонения. На втором этапе признаки психического заболевания становятся очевидными. Члены семьи начинают проявлять избыточную эмоциональную вовлеченность, опеку по отношению к больному с игнорированием собственных интересов, возникает чувство вины, начинаются самообвинения в болезни близкого человека (особенно со стороны родителей). На третьем этапе приходит признание своей беспомощности, контакты становятся более формальными, возникает психологическая отгороженность от больного. Нередко семья распадается [3, с. 172].

В литературе описаны многочисленные психологические проблемы, с которыми сталкивается семья в связи с болезнью одного из ее членов. Родственники переполнены чувствами отчаяния, гнева, страха и стыда, пытаются справиться с беспомощностью путем гиперконтроля, испытывают трудности с принятием болезни близкого, с дифференциацией проявлений болезни и характера больного, с оценкой его возможностей и выбором адекватных требований к нему. Члены семьи сталкиваются с проблемами коммуникации, часто неосознанно чрезмерно опекают или отвергают больного, что приводит к дополнительным психологическим сложностям пациента и семьи. Все это указывает на необходимость психосоциальной помощи родственникам психически больных людей в связи с их собственными потребностями, а также функциями поддержки близкого человека в процессе лечения. Установлено, что достижению наилучших результатов лечения и реабилитации больного способствует активная позиция партнерства со стороны семьи, необходимыми условиями которой являются понимание родственниками природы психических заболеваний и их лечения, наличие навыков решения проблем, специфичных для заболевания, правильный семейный коммуникативный стиль. Однако в большинстве семей эти знания и навыки минимальны. Анализ работы психиатрических учреждений показывает, что в них практически не оказывается социально-психологическая помощь родственникам психически больного человека. Во многом это обусловлено дефицитом в психиатрических учреждениях как специалистов, владеющих современными методами работы с семьей больного, так и современных реабилитационных технологий. В результате этого отмечается низкая удовлетворенность потребностей родственников в получении информации относительно различных аспектов заболевания, его лечения и оптимального поведения семьи в условиях болезни одного из ее членов, освоении необходимых навыков, психотерапии. Поэтому важнейшей задачей сферы психического здоровья является создание условий для того, чтобы родственники больного могли реализовать свой ресурс помощи больному, а также минимизировать поведение, деструктивно влияющее на состояние больного, если таковое имеет место [4, с. 3–4].

С целью выявления социальных проблем семей, имеющих в своем составе лиц, страдающих психическим заболеванием, в Тольяттинском психо-

неврологическом диспансере было проведено исследование. В опросе приняли участие50 человек (28 женщин и 22 мужчины) — родственников лиц, страдающих психическими заболеваниями.

Результаты опроса показали, что у 40 % опрошенных болеют родители, у 34 % — братья или сестры, у 16 % — супруги и у 10 % — другие родственники (бабушки, тети).

Продолжительность психического заболевания у родственников респондентов составляет более 15 лет у 12 %, 6–10 лет — у 26 %, 3–5 лет — у инвалидность имеют 82 % лиц, страдающих психическими заболеваниями.

76 % опрошенных родственников лиц, имеющих психические заболевания, отметили изменение отношений в семье после того как их родственник заболел. 24 % респондентов не отметили значительных изменений в семейных отношениях.

Ответы на вопросы, касающиеся семейных проблем, показали, что у 40 % опрошенных стало возникать непонимание со стороны других членов семьи после того как родственник заболел, а 16 % респондентов высказались об участившихся ссорах в семье. 32 % приходится «разрываться на две семьи». 24 % опрошенных сказали, что имеют маленьких детей и страдают нехваткой времени. 52 % респондентов отметили появление материальных проблем, 48 % — «сужение круга общения», а 32 % столкнулись с проблемой стигматизации. 66 % опрошенных отметили ухудшение своего собственного здоровья. 4 % опрошенных затруднились ответить.

Ухудшение материального положения семей, имеющих в составе лиц с психическими заболеваниями, объясняется следующими причинами: 80 % больных, которые страдают психическими заболеваниями, не работают, а денно не работает, обеспечивая уход за психически больным человеком. 36 % респонденты высказывались об отсутствии информации по вопросам получения льгот или других форм материальной поддержки их семьи.

Следует отметить, что 90 % респондентов не обращались в социальные службы. 10 % обращавшихся респондентов была оказана услуга социального патронажа. 72 % опрошенных родственников лиц, страдающих психическими заболеваниями, не знают о программах социальной поддержки психически больных людей. При этом 42 % респондентов готовы пройти курсы по патронажу лиц с психическими заболеваниями, 36 % респондентов готовы принять участие в психологических тренингах, 22 % согласны на различные семейные формы социальной помощи. Значительная часть респондентов (66 %) выразила готовность обсуждать проблемы с другими людьми, оказавшимися в сходной ситуации.

В результате проведенного опроса можно сделать выводы, что большинство больных психическими заболеваниями имеют инвалидность. Все се-

мьи, имеющие в своем составе родственника с психическим заболеванием, испытывают внутрисемейные проблемы, часть которых связана с материальными трудностями.

Значительная часть опрошенных родственников не знает о программах социальной поддержки психически больных людей. Также респонденты указали на свою неосведомленность о программах поддержки семьей с психически больными. Это свидетельствует, о малой информированности населения в этой сфере.

Задачи социального работника при работе с семьей носят разноплановый характер — это и оказание натурально-вещественной и психологической, эмоциональной поддержки, исправление дефектов воспитания, налаживание межличностных отношений, и ознакомление родственников с основами психиатрических знаний, обучение родственников адаптивно-коррекционному поведению с больным человеком. Социальная поддержка семьи психически больного и особенно ребенка с нарушениями психического развития включает целый комплекс мероприятий, касающихся проблем выживания, лечения и образования, интеграции и социальной адаптации.

Формы собственно психосоциальной работы с семьей весьма разнообразны: индивидуальные беседы с родственниками или одним из членов семьи, психокоррекционная работа совместно с больным и его супругом (родственником), групповая работа с семьями, в которых имеются психически больные со сходной патологией, организация клубов общения и общественных организаций родственников душевнобольных.

В психосоциальной реабилитации большое значение придается формированию адекватного отношения членов семьи к больному. Этому могут способствовать психообразовательные программы. Родственники должны знать особенности проявления и течения психического заболевания, его последствия, особенности психофармакотерапии, что следует ожидать от больного в плане выполнения домашних дел, работы или общения с другими людьми. Знания помогают родственникам правильно относиться к больному и успешнее справляться с проблемами, возникающими из-за болезни. Требования с их стороны должны быть адекватны состоянию и возможностям больного. Повышенные требования, как и излишняя опека, не принесут пользы. В семье следует обсудить и установить определенные правила и ограничения. Структурирование, упорядочивание времяпрепровождения и обязанностей подопечного облегчит жизнь ему самому и его родственникам.

Еще одной трудной задачей является сохранение позитивного отношения у родственников больного к событиям. Избегать негативных чувств перед лицом разрушительной болезни бывает очень нелегко. Но спокойное отношение к неадекватным высказываниям и поведению больного, оптимистичный взгляд на перспективу, уважительное отношение к личности больного в любой

ситуации помогут ему поддержать уверенность и самооценку, что играет важную роль в реабилитации. Необходимо помнить, что психически больные люди нередко стремятся к уединению, и это желание необходимо учитывать. Иногда присутствие рядом другого человека способно скорее ухудшить взаимоотношения, чем помочь больному. В остром эпизоде больной может разразиться гневом и руганью и сильно обидеть даже родственника или друга, а впоследствии будет испытывать чувство вины. Гнев и конфликт могут быть признаком надвигающегося рецидива. Семья должна уметь определить изменение в психическом состоянии больного и принять соответствующие меры безопасности, своевременно прибегнуть к врачебной помощи.

Создание условий и оказание психологической помощи в разрешении конфликтных ситуаций в семье, в установлении атмосферы понимания и терпимости также являются значимыми. При работе в конфликтной семье необходимо сохранять бесстрастное отношение ко всем членам семьи, способствовать тому, чтобы члены семьи научились сами разрешать свои проблемы.

При нарушении супружеских отношений специалист по социальной работе может помочь их восстановить, используя методы поведенческой супружеской терапии и коммуникативных навыков. Психическое расстройство и применяемые средства психофармакотерапии могут отрицательно сказываться на сексуальных потребностях и возможностях больного. Партнер должен быть осведомлен об этих особенностях, и в схему лечения могут быть внесены коррективы [3, с. 177].

Дети психически больных нередко сталкиваются с проблемой «плохих родителей». Это может носить форму некомпетентности больных родителей в вопросах воспитания, их холодным или агрессивным отношением к детям в силу личностных или психопатологических изменений. Детей с учетом их возможности понимания ситуации необходимо осведомлять о болезни родителей, учить самостоятельности, умению обходиться без родителей, а в случае госпитализации родителей оказывать детям необходимую помощь и поддержку. В крайних случаях — отделять от родителей, помещая в другие семьи, детские учреждения или, наоборот, госпитализируя больных родителей, направляя их в «защищенные формы жилья».

В современных условиях в регионах происходит накопление опыта социальных практик помощи семьям, имеющим в своем составе лиц с психическими заболеваниями. Так, в Тольяттинском психоневрологическом диспансере реализуется проект «На пути к новой жизни», целью которого является интеграция в общество лиц, страдающих психическими расстройствами, и повышение уровня информированности родственников лиц, страдающих психическими расстройствами.

Вся программа занимает 5 месяцев, из расчета 2 занятия в день по 40–50 минут каждое (социальная адаптация, арттерапия, игротерапия). Учитывая специфику заболевания лиц, страдающих психическими расстройствами,

набираются 3 группы, состоящие из 8 человек каждая, а также проводится работа с родственниками группы (до 25 человек). В каждом модуле предусмотрены занятия, на которых группа обсуждает, каким образом нужно действовать в тех или иных проблемных ситуациях, участники самостоятельно под контролем сотрудников социальной службы психоневрологического диспансера выполняют то или иное задание. Составляется перспективный план занятий на весь цикл данного проекта, в котором в начале и в конце цикла предусмотрены диагностические занятия. Возникающие в результате общения сначала на занятиях, а позже в реабилитационном центре «Радуга» приятельские и даже дружеские отношения между отдельными участниками чрезвычайно важны для социализации пациентов, приобретая навыки создания и поддержания значимых межличностных контактов, зачастую — восстановления самоуважения и чувства собственной индивидуальности.

В результате деятельности по проекту в 2018 году 52 родственника получили 207 консультаций по социальным вопросам. Проведенная работа с родственниками пациентов способствует возникновению взаимопонимания между членами семьи и пациентом, восстановлению нарушенных из-за психического заболевания социальных контактов и повышению социальной компетентности.

Эффективность проекта состоит в улучшении социального функционирования и качества жизни лиц, страдающих психическими расстройствами, что создает предпосылки для последующих мероприятий по психосоциальной реабилитации и в дальнейшем сокращению числа повторных госпитализаций.

Многие семьи психически больных стигматизированы и изолированы. Интеграция психически больных и их родственников в общество — важный аспект социальной работы. Ее основная задача — ослабить ощущение бессилия, беспомощности и избавить от чувства одиночества семьи, имеющие в своем составе лиц с психическими заболеваниями, в преодолении жизненных проблем в связи с тяжелой болезнью близкого человека. Социальные работники нарабатывают передовой опыт работы с какими клиентами, доступно информируя их о существующих программах интеграции и адаптации, создают условия для формирования позитивной перспективы жизнедеятельности таких семей.

Литература

1. Морозова А. Карта психически больной России: как страна 20 лет сходит с ума / А. Морозова. [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://66.ru/health/news/213626/

2. Важдаева Н. Великая депрессия / Н. Важдаева, К. Нараевская. [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://newizv.ru/news/society/30-01-2017/62224-velikaja-depressija.

3. Зозуля Т. В. Основы социальной и клинической психиатрии [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. В. Зозуля. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 224 с.

4. Организация социально-психологической помощи родственникам психически больных: методические рекомендации: Методические рекомендации / Т. А. Солохина и др. М.: МАКС Пресс, 2012. 36 с.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕВУШЕК К МАТЕРИНСТВУ

Е. А. Стенина,
Псковский государственный университет

Аннотация. *В статье рассматривается проблема психологической готовности современных девушек к материнству. Приведены данные демографических исследований рождаемости и смертности детей в России, рассмотрен уровень девиантного материнства и социального сиротства. Представлены исследования психологов и психиатров на данную тему.*

Ключевые слова*: готовность, материнство, психологическая готовность к материнству, проблема развития психологической готовности.*

На протяжении веков роль женщины и ее положение в обществе всегда связывались с материнством. Изучение материнства на современном историческом этапе является одной из актуальных проблем, как психологии, так и смежных отраслей научного знания (педагогики, социологии, медицины и др.), т. к. обусловлено целым рядом причин, в том числе демографической ситуацией, которая сложилась в России на рубеже веков. По данным демографических исследований, снижение рождаемости и в то же время постоянное повышение уровня смертности в России, к сожалению, приобрело устойчивый характер. К этому необходимо добавить постоянно возрастающий уровень девиантного материнства. За последние годы в нашей стране обострилась проблема отказничества и социального сиротства. Растет число брошенных новорожденных, наиболее чувствительных к отрыву от биологической матери [1, с. 75].

Говоря о здоровье нации, ученые оперируют неутешительными цифрами — подавляющее большинство детей в нашей стране рождаются больными. По данным исследователей (О. В. Баженова, В. И. Брутман, Л. Л. Баз, О. Ю. Дубовик, О. А. Копыл, М. С. Радионова, Г. В. Скобло) большее количество соматических заболеваний и психологических проблем наблюдается у детей, которые были нежеланными для матери до зачатия и в период беременности. Эти заболевания зачастую берут свое начало в пренатальном периоде и протекают в хронической форме в течение всей жизни человека [3, с. 87].

Исследования психологов и психиатров (В. М. Брутман, О. В. Баженова, Л. Л. Баз, И. Ю. Ильина, О. А. Копыл, М. С. Радионова) показывают, что нарушения взаимоотношений ребенка с близкими людьми, особенно с матерью имеют негативные отдаленные последствия для психического здоровья, развития личности и формирования родительского поведения будущего взрослого.Большинство матерей, отказывающихся от своих детей, с раннего детства имели негативный опыт межличностных взаимоотношений в семье (Д. Т. Бирнс, А. Я. Варга, А. С. Спиваковская, Ж. Л. Яров) [2, с. 8].

Последние десятилетия ученые (И. В. Бестужев-Лада, М. И. Буянов, А. И. Захаров, Н. Д. Никандров, Д. Попеное) все громче говорят о процессе деградации семейного образа жизни, о снижении престижа семьи, росте внутрисемейного насилия. Перечисленные выше процессы непосредственно связаны со снижением потребности в детях, уменьшением рождаемости, внутрисемейным насилием над детьми и прямым отказом от предназначенной природой роли матери. Тяжелое положение, в котором оказалась семья и материнство, в свою очередь отягощает общий кризис общества. Подобная ситуация характеризуется исследователями как «потеря пути к модели материнства» (Д. В. Винникотт, Р. Зидер, М. Мид, Д. Попеное, Г. Г. Филиппова, Э. Эриксон). Данный процесс сочетается с расширением и появлением нового содержания модели члена общества, не обеспеченной соответствующей моделью материнства. Усугубляет положение разрыв межпоколенных связей, потеря традиционных способов передачи опыта и оформления материнско-детского взаимодействия. Женщина на пороге материнства оказывается неосведомленной об элементарных особенностях развития ребенка, основных функциях ухода за ним и общения [5].

Эти обстоятельства выдвигают на первый план проблему психологической и нравственной подготовки современных девушек, к адекватному материнству, к осознанию и принятию миссии матери и ответственности за рождение и воспитание ребенка (С. В. Ковалев, Б. В. Ничипоров) [4].

Все сказанное выше позволяет констатировать, что круг проблем, связанных с подготовкой девушек к материнству в новых социально-экономических условиях в отечественной педагогике практически не разрабатывается.

Очевидным становится противоречие между необходимостью подготовки современных девушек к будущему материнству и отсутствием научно обоснованных содержания, форм и методов работы с девушками в юношестве и молодой зрелости, способствующих формированию психологической готовности к материнству.

Стремление найти пути разрешения данного противоречия и определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане это проблема изучения психологической готовности к материнству современных девушек; в практическом плане — проблема разработки содержания, форм, методов работы с современными девушками по формированию психологической готовности к материнству.

Литература

1. Брутман В. М., Варга А. Я. Хамитова И. Ю. Предпосылки девиантного материнского поведения //Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2. С. 74–82.

2. Брутман В. М., Родионова М. С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопросы психологии. 1997. № 7. С. 7–9.

3. Брутман В. М., Филиппова Г. Г. Хамитова И. Ю. Психологическое состояние женщины во время беременности и родов // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 87–82.

4. Ковалев С. В. Психология семейных отношений. М.,1978.

5. Филиппова Г. Г. Психология материнства. М.: Изд-во института психотерапии, 2002. 239 с.

ГЛАВА 4.
ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ АДАПТАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ У СТУДЕНТОВ

И. Б. Балюкова,
Псковский государственный университет

Аннотация. *Процесс адаптации касается всей структуры личности, в результате чего происходят изменения на психофизиологическом, индивидуально-личностном и социальном уровнях. В статье проанализирована роль психофизиологических факторов и определены способы повышения адаптированности студента в образовательном процессе.*

Ключевые слова: *адаптация, особенности психофизиологической адаптации, психофизиологические факторы, гомеостаз, динамический стереотип, стресс, тревожность, нервно-психическое напряжение.*

Сегодня цель образовательного процесса высшего учебного заведения — не только качественная подготовка выпускников к дальнейшей профессиональной деятельности, но и реализация потенциала гармонично развитой личности. Одним из путей решения этой важной задачи является изучение адаптационных процессов у студентов. В последние годы адаптационный период студентов в вузе стал более сложным, что обусловлено интенсивным развитием социальных процессов общества, их межличностными и внутриличностными разногласиями, ускорением ритма жизни.

Факторы, которые влияют на процесс адаптации студентов к учебной деятельности в высшем учебном заведении можно разделить на две группы: социальные и индивидуально-личностные.

Социальные факторы, представляющие собой приспособление и вхождение в новые социальные условия, включают социокультурные условия, семейные факторы, социально-средовые факторы, социально-экологическое происхождение студента, семейное положение студента, сохранение или прерывание контакта со школьными приятелями, а также факторы в системе ВУЗа (новые формы и методы учебной работы, личность преподавателя, общение в студенческой группе и др.).

Индивидуально-личностные (психофизиологические) факторы включают индивидуально-типологические особенности личности студента (тип темперамента, генетические предпосылки адаптационных возможностей, нервно-психическое напряжение, психическое здоровье, интеллектуальное развитие, особенности мотивационной сферы), уровень профессионального

интереса, стиль деятельности, личностные изменения, связанные с формированием социально-значимых и профессионально-важных качеств, систему ценностей, профессиональную ментальность, особенности нового студенческого коллектива [5].

Цель данной статьи — проанализировать роль психофизиологических (индивидуально-личностных) факторов и определить способы повышения адаптированности студента в образовательном процессе.

Психофизиологический аспект связан с тем, что при поступлении в вуз студенты попадают в непривычные для них условия учебной и социальной среды. В результате этого происходит разрушение годами выработанного стереотипа поведения и формирование новых навыков и привычек. Между деятельностью учащихся в условиях вуза и школы имеются большие количественные и качественные различия. Первокурснику при поступлении в вуз приходится приспосабливаться к новым требованиям, предъявляемым высшей школой, а также к новым условиям обучения и быта [4].

Физиологическая адаптация — это устойчивый уровень активности и взаимосвязи функциональных систем, органов и тканей, а также механизмов управления. Он обеспечивает нормальную жизнедеятельность организма и трудовую активность человека в новых условиях существования Приспособительные черты организма — его форма, физиология и характер поведения — неотделимые от среды, в которой он обитает. Каждое новое поколение адаптируется заново к широкому спектру совершенно новых факторов, требующих выработки новых специализированных реакций [1].

Благодаря процессу адаптации достигается сохранение гомеостаза при взаимодействии организма и среды. В этой связи процессы адаптации включают в себя не только оптимизацию функционирования организма, но и поддержание сбалансированности в системе «организм — среда».

Адаптационные процессы реализуются всякий раз, когда в системе «организм — среда» возникают значимые изменения, и обеспечивают формирование нового гомеостатического состояния, которое позволяет достигать максимальной эффективности физиологических функций и поведенческих реакций [3].

Эффективность процесса адаптации в значительной степени определяет успешность деятельности и сохранение физического и психического здоровья.

Изучение адаптационных процессов тесно связано с представлениями о динамическом стереотипе, а также эмоциональном напряжении и стрессе. Динамический стереотип — это устойчивая система внутренних нервных процессов, формирующихся под влиянием внешнего стереотипа повторяющихся воздействий среды и перестраивающихся при изменении характера средовых воздействий [3].

Динамический стереотип — это характерная особенность психической деятельности. Биологический смысл синтеза длительно повторяющейся си-

стемы раздражителей, автоматизация ответных реакций организма на эти системы сводится к тому, чтобы освободить корковые нервные центры для решения сложных задач, требующих эвристического мышления. Стереотипное поведение автоматизирует, облегчает, делает более легким выполнение умственной и физической деятельности.

Изменение прочных динамических стереотипов сопровождается эмоциональным напряжением и стрессом. Известно, что концепция стресса (Г. Селье) возникла и развивалась в тесной связи с исследованиями закономерностей адаптации. Стресс сопровождается нарушением поведенческих стереотипов, что может привести к дезадаптации. При любом нарушении уравновешенности процессов в системе «человек — среда» возникает тревога как сигнал неблагополучия и опасности, что приводит к активации адаптационных процессов. Тревожность может не только стимулировать активность организма, побуждать его к более целенаправленным и интенсивным усилиям, но и способствовать разрушению недостаточно адаптивных поведенческих стереотипов, замещению их более адекватными формами поведения. Высокий уровень тревожности препятствует эффективному адаптационному процессу. В результате возможно развитие депрессивных состояний [2]. Умеренный уровень тревожности может облегчить вхождение в новую социальную среду и учебную деятельность, тем самым обеспечить успешную адаптацию. При низком уровне тревожности наблюдается оптимистическая оценка ситуации и перспективы, высокая активность, стремление к взаимодействию с окружающими, что способствует благоприятной адаптации к новым условиям жизнедеятельности.

Психическое состояние выступает как системная реакция адаптации, которая гибко изменяет активность человека в соответствии с изменениями в окружающей среде. Нервно-психическое напряжение (НПН) является видом состояния, фактором высокоэффективной деятельности и сохранения нервно-психического здоровья человека. Исследователи описали поведение студентов в состоянии НПН: детензивное, интенсивное и экстенсивное. Детензивное напряжение не сопровождается какими-то существенными изменениями в психической деятельности человека и в функционировании ее соматических систем. Это связано с заниженной оценкой субъектом сложности ситуации или слабостью или отсутствием мотивации к деятельности и достижению цели и свидетельствует о слабой включенности субъекта в объективно сложную ситуацию. При интенсивном НПН у человека наблюдается значительное повышение уровня информационно энергетических процессов. При этом четко выражена мотивация к достижению цели, заинтересованность в самом процессе деятельности, адекватно оцениваются сложность ситуации и трудности на пути к достижению цели. Экстенсивное НПН сопровождается переживанием психического дискомфорта, лихорадочным стремлением достичь цели без четкого представления о конкретных способах ее достижения [5].

Социально-психофизиологические аспекты в адаптационных процессах зависят также от индивидуальных особенностей студенческой группы, в которой осуществляется микросоциальное взаимодействие. Вероятность нарушений психической адаптации увеличивается параллельно изменениям стереотипов микросоциального взаимодействия.

Исследователи выделяют три типа студентов с разной степенью готовности к коллективным влияниям. Первый тип составляют студенты с полным и безоговорочным принятием создаваемых в коллективе отношений. Ко второму типу относятся студенты, которые «принимают условия» коллектива в одном виде деятельности (например, в учебной), и не принимают их в других (например, в сфере быта), где они остаются изолированными одиночками. В третью группу входят студенты, которые не принимают и не обнаруживают коллективистскую направленность ни в одном виде деятельности. Соответственно, студенты первой группы быстрее адаптируются в студенческой среде, чем студенты третьей группы [5].

Важным условием успешной адаптации служит сохранение стабильности ситуации, прочности сложившейся системы межличностных отношений.

Эффективность адаптации зависит от глубины изменений жизненного стереотипа и микросоциального взаимодействия. Адаптация протекает более успешно при поддержании желаемого жизненного стереотипа.

Для повышения уровня психофизиологической адаптации студента в учебном процессе можно применить:

– психолого-педагогическую диагностику: изучение личности студента, его потребностей, интересов с целью оказания помощи в саморазвитии и самоопределении;

– психолого-педагогическое сопровождение адаптационного периода студентов-первокурсников;

– тренинги по развитию коммуникативных умений и навыков;

– работу по созданию благоприятной атмосферы в студенческом коллективе как условии социального развития учащихся;

– работу по развитию культуры учебного труда, организация и руководство процессом овладения профессиональными знаниями по избранной специальности;

– помощь в развитии мотивационной, интеллектуальной, эмоционально-волевой и профессиональной сфер личности.

Таким образом, большинство авторов выделяют психофизиологическую адаптацию в качестве основополагающей для успешной адаптации студента в учебном процессе. Адаптационные процессы, в первую очередь, связаны с психофизиологическими особенностями студента, однако социальные условия и качества личности студента также имеют значение.

Литература

1. Агаджанян Н. А., Марачев А. Г., Бобков Г. А. Экологическая физиология человека. М.: Изд-во «Крук». 1998. 146 с.

2. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005.

3. Кочеткова М. Т. Психофизиологические аспекты адаптационных процессов. В кн.: Психолого-педагогическая деятельность специалиста в сфере образования. Сборник материалов международной научно-практической конференции. Псковский государственный педагогический университет им. С. М. Кирова. СПб.: «АЙСИНГ», 2010. 216 с. С. 191–196.

4. Салманова Д. А. Психолого-педагогические аспекты адаптации студента в вузе [Текст] // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2017 г.). СПб.: Свое издательство, 2017. С. 76–79. [Электронный ресурс]: URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/216/12614/ (дата обращения: 18.03.2019).

5. Ткаченко Т. Е. Адаптация к учебно-исследовательской деятельности молодежи в учебных учреждениях в процессе получения базовой специальности / Т. Е. Ткаченко, С. В. Ткаченко // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 2. С. 87–88.

ПРОКРАСТИНАЦИЯ — «НЕДУГ» XXI ВЕКА

В. В. Баткаев,
Псковский государственный университет

Приближение сроков сдачи ответственной работы или дедлайн (*англ. dead-line*) — совершенно особое состояние, знакомое каждому от школьника и студента до офисных менеджеров любого уровня. Многие помнят эти ощущения неизбежной бессонной ночи и состояние обреченного стресса, потому что задание сделать, кажется, невозможно, но не сделать — нельзя. По мнению специалиста по психологии Т. Нестика, примерно 20 % офисных работников относятся к хроническим тянульщикам [2]. По-научному, это явление называют прокрастинацией.

Прокрастинация — психологическое состояние, важной характеристикой которого является постоянное откладывание запланированных дел и подмены их более простыми и приятными занятиями. По мнению большинства современных психологов, это явление носит подсознательный характер, поэтому причины, по которым человек уходит от решения задач, не всегда осознаются, что может заметно затруднять поиск решения такой проблемы, как промедление.

Прокрастинация известна человечеству с древних времён, однако, впервые это явление было исследовано и рассмотрено как феномен лишь в 1992 году

известным психологом Ноа Милграмом. В настоящее время явлению прокрастинации уделяют особое внимание, прежде всего, потому что начиная с конца 20 века и по сегодняшний день количество людей, страдающих этим «недугом», возросло почти в 4 раза. Этому есть своё объяснение — резкий скачок в увеличении работников, занимающихся интеллектуальной деятельностью, жесткие требования работодателей и дедлайны напрямую связаны с увеличением прокарстинации в современном обществе.

Явление прокрастинации также имеет некоторые особенности: оно характеризуется низким уровнем продуктивности, постоянным переключением внимания с одного задания на другое, срывом офисными работниками дедлайнов и в результате снижением самооценки и неудовлетворённостью собственной деятельностью.

Для того, чтобы научиться справляться с промедлением и выполнять необходимую работу в поставленные сроки, прежде всего, необходимо выявить возможные причины, которые способствуют развитию прокрастинации. Самыми распространёнными факторами, провоцирующими прокрастинацию у людей, связанных с работой в интеллектуальной сфере, являются неумение организовывать своё рабочее время, распределять собственные силы и расставлять приоритеты. Дополнительными причинами могут являться чрезмерный стресс, низкий уровень мотивации или её отсутствие и страх неудач.

Как и с любой проблемой с прокрастинацией можно и нужно бороться. В настоящий момент психологами разработаны методы, способствующие уходу от промедления и выполнению работы в срок, которые полезно знать и использовать работникам, работникам, занятым творческим трудом и работающим в условиях постоянных дедлайнов.

Один из эффективных методов был предложен профессором философии Джоном Пери. Суть метода состоит в фактическом самообмане: в то время как мы считаем, что выполняем мелкие задания, отличные от первоосновных, мы воплощаем самые важные пункты. «Великолепная стратегия, открытая мной, превращает прокрастинаторов в эффективных людей, которых уважают и которыми восхищаются за все, что они могут сделать, в том числе, и за эффективное использование времени», — говорит Джон Пери [3].

Известный советский психолог Л. С. Выготский считал, что человек овладевает своим собственным поведением с помощью знаков: «всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением — чужим или собственным, — есть знак» [1]. В данной ситуации в роли «знаков» может выступать таблица, разграничивающая дела по мере их важности и срочности к выполнению по четырем группам: 1) дела и срочные, и важные; 2) важные, но не срочные; 3) срочные, но не важные; 4) не срочные и не важные. Это способствует лучшему пониманию поставленных задач и расстановке приоритетов в их решении. Конечно же, нужно основное и первоочередное внимание уделять именно важным задачам.

Ещё одним из наиболее эффективных способов, помогающих офисным работникам избежать промедления и срывов дедлайнов, является планирование или так называемый тайм-менеджмент, позволяющий продуктивно распределять и использовать свободное время. Тайм-менеджмент включает в себя постановку целей, разработку определённого плана действия и обязательно контроль за результатами. Такое планирование позволит правильно организовать свой рабочий день, соотнести свои возможности с поставленными задачами и избежать срыва поставленных сроков.

По мнению большинства психологов, ухода от прокрастинации можно достигнуть с помощью изменения внутренней установки «я должен…» на «я очень хочу…». Именно тогда дальнейший образ поставленных задач перестанет ассоциироваться с давлением извне, что позволит в короткие сроки взяться за дело и выполнить его максимально хорошо, будучи мотивированным собственным желанием.

Разбить объёмное задание на несколько маленьких пошаговых действий — ещё один метод борьбы с прокрастинацией. Составление алгоритма действий и выполнение их в определённой последовательности позволит наилучшим образом распределить собственные ресурсы и приняться за дело.

Использование приведенных методов поможет офисным работникам избавиться от явления прокрастинации, делая рабочий день продуктивнее и эффективнее, забыв про срыв дедлайнов и постоянный стресс.

Литература

1. Выготский Л. С. Отрывки. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с. (С. 77–78). [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://psi.webzone.ru/st/200708.htm

2. «Дедлайновая» психология // Журнал «Эзотера». [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://ezotera.ariom.ru/2009/04/13/deadline.html

3. Почему прокрастинацию не нужно лечить // Иллюстрированный интернет-журнал qwrt.ru. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.qwrt.ru/news/1996

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ ПО КОРРЕКЦИИ САМООЦЕНКИ

С. Ю. Буренина, А. В. Бобырь,
Псковский Государственный Университет

Аннотация. *В статье рассматривается проблема самооценки у детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и временно помещенных в социально-реабилитационную службу. Исследователь диагностирует проблему и пытается помочь ее решить с помощью технологии коррекции, при использовании методов арт-терапии.*

Ключевые слова: *дети группы риска, трудная жизненная ситуация, самооценка, арт-терапия.*

Положение детей — важнейший социальный индикатор. Детство, рассматриваемое как социальное явление, как особая часть общества, функционирует в нем через систему социальных связей и социальных институтов.

Общественная ситуация в стране (экономическая, политическая, духовно-нравственная) — это социальная среда, в которой протекает детство, формируются и развиваются дети. Противоречия носят социально-педагогический характер и должны рассматриваться в контексте социального образования (социализация детей в процессе их защиты применительно к общественным потребностям и условиям).

Вследствие этого можно определить категории детей, исходя из отклонений их социального развития, которые вызваны нарушениями в удовлетворении ведущих потребностей возраста и деформацией системообразующих видов деятельности (учебной, познавательной, творческой, исследовательской и др.). Неудовлетворенность потребностей и деформация системообразующих видов деятельности приводит к дезадаптации детей в социуме, что ставит их в положение нуждающихся в социальной помощи.

ФЗ от 24.07.1998 № 124-ФЗ (ред. от 28.11.2015) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» дает широкое определение понятию «дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации». Это разнообразные категории детей, нуждающихся в помощи и поддержке, например, дети, оставшиеся без попечения родителей; дети с отклонениями в поведении; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и, которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи и многие другие категории.

В понятийном поле социально-педагогической науки и практике имеется термин «дети группы риска». К группе риска относят тех людей (в том числе и детей), которые в данный конкретный момент своей жизни находятся

в трудной жизненной ситуации или в ситуации достаточно ограниченного выбора возможностей. В данной сложной ситуации активно действуют разнообразные факторы риска — экологические, социально-экономические, социально-правовые, медицинские, психологические, педагогические и др. Люди в такой ситуации, чаще всего, не могут самостоятельно выбраться из сложных жизненных обстоятельств. Поэтому им требуется социальная, юридическая, педагогическая, психологическая, медицинская (и т. п.) помощь. Дети группы риска испытывают социальную дезадаптацию (в какой-либо форме) и, как правило, демонстрируют те или иные симптомы асоциального поведения. Такие дети имеют педагогические и психологические проблемы. Попадая в учреждения социального обслуживания, дети с трудом находят общий язык, как со сверстниками, так и с сотрудниками учреждения.

Методы и технологии решения проблем детей группы риска, анализируются в социально-педагогической литературе:

- методы гуманизации педагогических взаимоотношений;
- методы организации учебного времени;
- технологии развития творческого и критического мышления;
- технологии личностно-ориентированной педагогики;
- технологии создания успеха;
- технологии социальной коррекции и многие другие.

Говоря о технологии коррекции, необходимо отметить, что она реализуется посредством методов: восстановления (воссоздание тех качеств, которые преобладали до появления отклонения), компенсирования (усиление тех качеств, которые могут заменить утраченное в результате каких-то нарушений), стимулирования (активизация положительных качеств, создание положительного эмоционального фона), исправления (замена отрицательных свойств и качеств, на положительные).

Важная особенность работы с «детьми группы риска» состоит в том, что они медленнее и не всегда адекватно реагируют на воспитательные воздействия, часто не сразу усваивают нормы поведения и не проявляют гибкости в социальных взаимодействиях. Детям этой группы трудно усваивать положительный социальный опыт (социальные знания, навыки, умения), т. к. в своей жизни они его не имеют или для них этот опыт не предоставляет ценности.

В современной социально-педагогической практике социальное воспитание должно быть сфокусировано на достижении двух взаимосвязанных целей — успешности социализации подрастающих поколений и саморазвития человека как субъекта деятельности, как личности и индивидуальности. Основным содержанием социального воспитания становится обеспечение процесса социализации и саморазвития на основе технологий и средств педагогической поддержки.

Специалисты, реализуя технологию коррекции, особо используют следующие виды терапии: арт-терапия, музыкатерапия, сказкатерапия, аромотерапия, драматерапия, игротерапия, цветотерапия, трудотерапия и др.

Практики выделяют коррекционные программы стандартизированной формы, т. е. четко расписаны этапы коррекции, необходимые материалы, требования, предъявляемые к участникам данной программы. Специалист составляет самостоятельно программу, определяя цели и задачи этапов коррекции, продумывая ход встреч, намечая ориентиры результата достижений для перехода к следующим этапам коррекции [2, с. 176–224].

Технология коррекции подразумевает помощь ребенку в адаптации к новым условиям через различные виды терапии. Арт-терапия может использоваться как со взрослыми, так и с детьми школьного возраста.

В данном исследовании использовалась в работе арт-терапия при коррекции самооценки у детей, временно находящихся в социально-реабилитационной службе при сложившихся трудных жизненных обстоятельствах.

Арт-терапия ориентирована на оказание помощи детям в решении своих внутренних психологических проблем. Принципы, на которых строится арт-терапия, это доступность, простота, привлекательность, комфортность и заинтересованность в работе.

По мнению Р. Бёрнса, самооценка связана с отношением к самому себе или к определенным своим качествам и значима для принятия себя личностью [1].

Зарубежные психологи: У. Джемс, З. Фрейд, Э. Эриксон и др. рассматривают теоретические основы самооценки личности. Русские психологи: Б. Ананьева, Л. Божович, И. Кон и др. анализируют структуру, развитие и формирование самооценки.

Исследователи определяют три уровня самооценки [3], которые в данной работе значимы:

– высокий уровень (завышенная самооценка) — служит мотивирующим фактором для индивида;

– средний уровень (адекватная самооценка) — показывает, что личность адекватно оценивает свои силы, реально смотрит на свои взлёты и падения;

– низкий уровень (заниженная самооценка) — показывает, что личность не уверена в себе, не может реализовывать свои возможности, постоянно сравнивает себя с другими, более успешными людьми.

Самооценка тесно связана с целями, которые человек ставит перед собой.

Работа проводилась с шестью несовершеннолетними в возрасте от 8 до 14 лет, временно находящихся в социально-реабилитационной службе. В исследовательской части работы необходимо было подобрать методы исследования, позволяющие изучить, проанализировать проблемы с самооценкой несовершеннолетних детей, временно находящихся в социально-реабилитационной службе. В работу были включены следующие методы исследования: включенное, кратковременное, прямое наблюдение, тестирование «Дерево с человечками» (Д. Лампен), тестирование «Вербальная диагностика самооценки личности». В результате проведенных исследовательских методов

были обозначены следующие признаки, позволяющие говорить о заниженной самооценки у детей: страх перед неизвестностью; боязнь при выполнении заданий; ожидание неудачи; неуверенность в правильности выполнения; попытка постоянно сравнивать свою работу с результатами других, более значимых детей; желание подсматривать, подглядывать (как делают другие); негативное комментирование (фразы) своей деятельности и ожидание ответной реакции от других.

Цель технологической части работы была ориентирована на подбор, подготовку и проведение арт-методик по повышению самооценки у несовершеннолетних детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В результате в работе были использованы следующие арт-методики:

- работа с пластилином «Семья деревьев». Данная методика направлена на повышение самооценки, снятие эмоционального напряжения, снижение негативных эмоций, снижение уровня страха, развитие чувства внутреннего контроля. После выполнения задания происходила беседа по выполненным работам. Ребятам задаются такие вопросы, как: расскажи, какие деревья главные, а какие — нет? Из кого состоит семья деревьев? (Мама, папа и т. д.). Если бы это была твоя семья, то, на каком месте стоял (а) бы ты? (и др.). Важен вывод — каждый ребенок видит себя в семье.
- Методика «Имя». Направленность данной методики: повышение самооценки, принятие себя и осознание «Я есть». Работа выполняется художественными средствами (разноцветные карандаши, акварель) по выполнению своего образа. После завершения работы в группах по два человека идет обсуждение своего образа: в честь кого назвали? Нравится или не нравится имя? Почему такой образ? Похож ли ты на него?
- Методика «Дом, дерево, человек» (Дж. Бук) способствует определению уровня самооценки; уровня его развития, работоспособности и интеграции в социум; получению данных, касающихся сферы его взаимоотношений с окружающим миром в целом и с конкретными людьми в частности.
- Методика «Два человека» ориентирует личность на повышение уровня самооценки и понижение уровня тревожности. Ребенок анализирует чувства страха и радости, работая с изображенными на листе бумаги человечками.
- Методика «Раскрашивание мандал» направлена на: повышение уровня самооценки; отражение настроения; снятие тревожности; «разблокировку» человека от негативных чувств.

После выполнения арт-методик было проведено повторное тестирование «Дерево с человечками» (Д. Лампен). Результаты показали положительную динамику в работе с несовершеннолетними детьми по повышению самооценки.

Таким образом, технология коррекции направлена на помощь человеку в личностном развитии через различные виды терапии. Арт-терапия может использоваться различными специалистами, а это социальный педагог, социальный работник, психолог, воспитатель в работе как с детьми, так и со взрослыми, имеющими различные проблемы в личностном развитии.

Литература

1. Бёрнс Р. Я — концепция и воспитание. М., 1989. 169 с.

2. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. Воронеж: НПО «Модэк», 1996. С. 176–224.

3. Липкина А. И., Рыбак Л. А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. М.: Просвещение, 1978. 141с.

ВЛИЯНИЕ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

А. А. Ильина,
Псковский государственный университет

Аннотация: *в статье затрагивается проблема коррекции девиантного поведения через участие в волонтёрской деятельности, её влияние на развитие личности, а также факторы, влияющие на формирование девиантного поведения ребёнка.*

Ключевые слова: *личность, развитие, девиантное поведение, волонтёрская деятельность.*

Каждый школьник — это уже личность, которой необходимо развитие, чтобы найти себя в этой жизни. Развитие личности — это развитие человеком всего себя.

Личность — совокупность устойчивых психологических качеств человека, составляющих его индивидуальность. Это приобретённая характеристика человека, так как рождается он биологическим индивидом. Стать личностью — одна из его задач, требующая определённых условий.

Одной из групп условий являются исходные и естественные условия без патологических отклонений, индивидная организация ребёнка.

Развитие личности — это активный процесс усвоения социальных норм, соответствующих им способов поведения, требующий от ребёнка больших усилий. Они будут ориентированы на овладение своей биологической сущности, на преодоление непосредственных желаний и возможностей, а также на подчинение их социальной необходимости. Отсюда образуется вторая группа условий — наличие социальной среды.

Социальная среда подразумевает носителей и демонстраторов социальных норм — конкретных людей. Их роль принадлежит людям, связанными с ребёнком значимыми отношениями: родители и родственники, воспитатели и учителя, сверстники, соседи, герои художественных произведений и кинофильмов. Случаи детей «Маугли» доказывают, невозможность развития личности без социальной среды [5]. На момент поступления в школу, ребёнок предстаёт

личностью, имеющей представления о себе, сформировавшийся характер и определённый положительный или негативный опыт, который в определенной степени повлиял на ребёнка. Школа — это новая среда развития, которая уже в течение недели окажет своё влияние за счёт новых условий, требований, новых людей. К сожалению, как показали наблюдения, несмотря на принцип индивидуального подхода, в большинстве случаев будет происходить ориентация на «крепких средняков»: хорошо обучающихся, не доставляющих трудностей, но в меру активных детей. Слишком шумным и активным навесят ярлык хулигана, а тихих будут иногда хвалить, но, чтобы избежать возможных трудностей, не позволят раскрепоститься. В итоге, по окончанию периода начальной школы мы получаем либо учеников с девиантным поведением, либо зажатых неуверенных в себе детей. Так как часто, в лучшую сторону никто не меняет сложившееся мнение об учениках, закрепляя определённый стереотип, с которым самому ребёнку бороться тяжело. Две крайности, два типа личности, которые ещё закрепляются влиянием семейных трудностей.

Отдельный момент, это влияние семьи, как первичной малой социальной группы. В зависимости от состава семьи, взаимоотношений между её членами и к другим, не входящим в неё людям, а также происходящих внутри семьи событий у ребёнка формируется свой взгляд на мир и отношение к нему. Важно, что от этих факторов зависит и то, по какому пути в дальнейшем пойдет ребёнок. Семья может дать ребёнку многое, а может лишить его всего [1]. Бывает, что один человек в семье, может запустить негативный процесс, результаты которого покажут себя в условиях школы. Кроме того, человек может и не стать личностью, если у него нет собственного мнения, собственных убеждений, если он подчиняется всему, чего от него хотят.

Задача школы не только дать знания, но и помочь в развитии, в том числе социальном. В связи с новыми стандартами, новыми взглядами учителей, данной задаче почти не уделяется время, тем более в работе с детьми с девиантным поведением.

Девиантное поведение — устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся социальной дезадаптацией [2].

В сложившихся условиях учителям некогда разбираться в причинах такого поведения, проще наказать, чем понять, в крайнем случае отправить к педагогу-психологу.

При коррекции девиантного поведения важно реализовывать принцип комплексной работы, которая помогает воплощать специальные методы:

- метод разрушения отрицательного типа характера;
- метод перестройки мотивационной сферы и самосознания;
- метод перестройки жизненного опыта;

• метод предупреждения отрицательного и стимулирования положительного поведения [2].

Но так как в данных условиях работы часто невозможно реализовать указанный принцип, мы получаем необходимость в не совсем традиционном способе коррекции девиантного поведения. К таким методам можно отнести волонтёрскую деятельность.

Волонтёрская деятельность — это добровольная деятельность, направленная на мощь или оказание услуг на безвозмездной основе. Из определения вытекают основные принципы волонтёрства: добровольность, бескорыстность, а также добросовестность, законность и нравственность.

Этот вид деятельности строится на стимулировании активности самих учеников в процессе создания условий, способствующих самостоятельному решению определенных задач и проблем.

Волонтерами могут стать люди с разными интересами, взглядами. Хоть существует понятие основных качеств волонтёра, которые являются взаимосвязью между добровольчеством и обществом, в рамках коррекционной работы можно использовать метод «от обратного». В каждом ребёнке есть положительные качества, увидев хотя бы одно в процессе работы, можно раскрыв остальные, т. е. развивая личность. Нравственные качества волонтёра помогают ему вызывать доверие, располагать к себе разных людей, и помогать, при этом не позволят манипулировать собой и подавлять уникальность личности.

Волонтерство позволяет создать условия для формирования у обучающихся нравственных качеств, которые признаются значимыми в социуме. В своей деятельности волонтеры в первую очередь выходят на такую духовно-нравственную ценность, как «милосердие». Значение слова «милосердие» в словаре С. И. Ожегова трактуется как готовность помочь кому-нибудь или простить кого-нибудь из сострадания, человеколюбия [3].

Вовлекая в добровольческую деятельность учеников, находящихся под особым контролем, создаётся новая среда, способствующая развитию. Волонтерские движения помогают ученикам реализовать свое стремление к лидерству, примерять роль взрослого человека: самостоятельно планируя и реализуя свою деятельность, необходимость нести ответственность за результаты своей работы. Волонтёры ответственны за всё, что происходит вокруг, что помогает им выработать гражданскую позицию по отношению к социально значимым проблемам [4].

В основном волонтёрская деятельность направлена на юношеский возраст, так как для выполнения большинства задач требуется не только желание, но моральная и правовая готовность. Тем не менее, при продуманной организации волонтёрского движения в школе, оно может полноценно работать и с детьми младшего возраста.

В программе добровольческого движения в школе половина времени закладывается на обучение детей. В процессе учеников заинтересовывают данной деятельностью, раскрывают особенности каждого члена движения, учат

самовыражаться, развивают коммуникативные навыки и др. Активная деятельность на первых этапах является закреплением полученных навыков и поддержанием мотивации. Также определённая деятельность может проходить и параллельно обучению.

При создании добровольческого движения с учётом вхождения в неё учеников с девиантным поведением, необходимо продумать способ вовлечения туда детей этой категории. Находясь в среде постоянной критики и необходимости поддерживать свою «репутацию» среди других учеников, ребятам сложно сменить привычный режим своей деятельности, а также своё представление о педагогах школы. Важно, чтобы в период консультаций, направленных на выявление причины отклоняющегося поведения, ученики смогли довериться и раскрыться. Затем необходимо помочь осознать свои трудности помочь поверить в то, что они преодолимы. Когда ученики осознают свои трудности, при этом знают, что в них верят, последней преградой остаётся влияние товарищей. «Я хочу, но что обо мне скажут», «Я бы с радостью, но, если перестану быть таким, мне опять сделают больно» — подобные фразы, говорят ученики, которые осознают всю ситуацию, но боятся сделать первый шаг из-за возможной душевной боли. В таком случае необходимо привлечение авторитетных активистов школы, что поможет почувствовать ребёнку некоторую защищённость и свою значимость. При этом важно обговорить, что это помощь ему самому, а не способ получения дополнительного внимания со стороны других.

На первой встрече волонтеров куратором движения в школе совместно с педагогом-психологом проводится занятие по представлению себя. Руководитель создает доверительную и спокойную обстановку, устанавливает правило: «Всё, что тут сказано, тут и остаётся». Ученикам важна возможность снять «маски» и уже в этом состоянии осознать свои слабые стороны, при этом почувствовав положительные качества, и понять, что две стороны есть у всех. Раскрытие участников движение, это первый этап к их сплочению и налаживанию коммуникативных связей. Т. е. первый этап к успешной совместной работе, направленной на помощь другим.

После первых тренинговых занятий, направленных на развитие личности и сплочение нового коллектива, ученики начинают знакомиться с понятием волонтёрская деятельность. На этапах изучения направлений добровольчества ученики получают возможность для более активной деятельности. А для нас играет роль то, что определённые отрасли волонтёрства позволяют раскрыть или развить в учениках определённые качества личности.

1) Изучая направление «работа с людьми с ОВЗ», ученики учатся смотреть на жизнь с другой стороны, анализировать свои возможности, получают дополнительную мотивацию к действию. Активным волонтёрством для ребят становится подготовка концерта или мероприятия для детей в больнице, сбор вещей. Многие задают вопрос: «Причём дети в сборе вещей и предметов для кого-то, ведь покупают родители?». На это можно ответить словами сотруд-

ников Детского фонда: «Важен сам процесс, что, идя в магазин, ребёнок видит, как покупается что-то для того, кому нужна помощь, а потом он сам лично отдаёт».

2) Через экологическое волонтёрство, где ученики принимают участие в посадке деревьев, цветов, доносится идея, не только необходимости беречь природу, но и того, что легко разрушать, тяжело восстанавливать.

3) Готовя мероприятия для ветеранов, приходя к ним с поздравлениями и общением, дети осознают важность мира, проникаются уважением к старшим поколениям.

Есть и другие направления, которые доступны школьникам, и через все доносится определённая мораль, они все способствуют развитию личности не только детей, но и нас, взрослых. Хоть ученики не могут сами участвовать в большинстве волонтёрских акциях города и страны, но при малейшем сотрудничестве куратора отряда, педагога-психолога и хотя бы простом согласии родителей будут созданы новые условия для разностороннего развития личности детей.

Таким образом, в большинстве случаев можно скорректировать девиантное поведения ученика, поняв его. А создание в школе волонтёрского отряда, это не только способ общей воспитательной работы, но и возможность помочь таким ученикам. Благодаря обучающим тренингам, помощи детям, ветеранам, животным, а также необходимости коллективной работы, у учеников меняется мировоззрение. Для начала, появляются люди, которые в них верят, появляются поступки, которыми можно гордиться, а значит, разрушается шаблон привычного поведения. Личность такого ученика готова к развитию через новые пути.

Литература

1. Земска М. Семья и личность. М., 2009. 133 с.

2. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнкова; Под ред. Г. Ф. Кумариной. М.: Академия, 2001. 320 с.

3. Ожегов С. И, Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. С. 94.

4. Першина А. В., Артюхина А. С. Профилактика девиантного поведения молодежи через организацию волонтерской деятельности // Молодой ученый. 2016. № 27. С. 796–798. [Электронный ресурс]: URL: https://moluch.ru/archive/131/36302/ (дата обращения: 27.03.2019).

5. Развитие личности / [Электронный ресурс]: URL: https://razvitie4.ru/razvitie-lichnosti.html (дата обращения 27.03.2019).

ИССЛЕДОВАНИЕ СТИЛЯ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ У ДЕВУШЕК (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОК ФАКУЛЬТЕТА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ)

Д. Ю. Кияшко, Е. Н. Кравцова,
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

***Аннотация**. В статье проведен теоретический анализ современного пониманияпроблемы принятия решений, представлены результаты исследования стиля принятия решений и используемыекопинг-стратегий.*

***Ключевые слова:** решение, принятие решений, копинг, копинг-стратегия.*

Изучение процесса принятия решений, особенностей и закономерностей его протекания является актуальным направлением современных исследований. Принятие решений является одним из важнейших компонентов любого вида деятельности. Значимое место занимает данный процесс в деятельности студентов. Принятие решений осуществляется ими не только в рамках учебных задач, но и в ситуации профессионального, социального и личностного самоопределения. В настоящее время, когда наблюдается быстрое социально-экономическое развитие, широкий доступ к многочисленным информационным ресурсам, повышенный риск возникновения стрессовых ситуаций, возрастает необходимость формирования у молодежи готовности принимать обдуманные взвешенные решения, как при осуществлении учебной деятельности, и в последующей работе, так и личностных решений [1].

Согласно наиболее общему определению принятие решений можно рассматривать как выбор, совершаемый человеком либо группой лиц между альтернативами в условиях неопределенности.

Исследованием различных аспектов процесса принятия решений занимались такие психологи как П. К. Анохин, Д. А. Леонтьев, И. В. Пилипко, Р. А. Зигангаров, Ю. И. Матвеев и др., среди зарубежных исследователей можно отметить Д. Келли, Ю. Козелецкого, И. Джениса, Л. Манна А. Тверски, Д. Канемана и др. На современном этапе исследованию процесса принятия решений посвящены работы А. В. Карпова, Т. В. Карниловой.

Принятие решений можно рассматривать как ключевую составляющую любого психического процесса, так и деятельности и поведения в целом, т. к. субъект всегда находится перед задачей выбора из некоторого числа альтернатив. На процесс принятие решения оказывают влияние многочисленные факторы. Определенная роль принадлежит психологическим факторам. По данному вопросу существует две противоположные позиции. Согласно субъективистской позиции решения человека полностью или в большей степени обусловлены структурой личности, таким стабильными ее свойствами как темперамент, сила воли, способности и др.; ситуационизм предполагает, что

не личность, а внешняя среда выступает определяющим фактором при принятии решений, как физическая, так и социальная среда манипулирует и управляет поведением людей, согласно данной позиции решения человека зависят от обстоятельств. Однако, данные позиции не дают объяснения постоянства и изменчивости человеческих решений, поскольку они управляются целым рядов факторов, среди которых и личностные особенности и социальное окружение и физическая внешняя среда. Личность является активным субъектом процесса принятия решений, а не пассивным объектом внешних воздействий.

Согласно определению, которое приводит Ю. Козелецкий, личность с позиции теории принятия решений следует определять как систему регуляции, которая складывается из множества индивидуальных свойств психики, а также множества отношений между этими свойствами [2, с. 344–345].

Значимое влияние на процесс принятия решений на ряду с устойчивыми психологическими свойствами оказывает влияние та копинг-стратегия, которая используется в процессе выбора из имеющихся альтернатив. Понятие «копинг» включает в себя различного рода процессы, которые направлены на возможно лучшее решение как личностных и межличностных, так и профессиональных проблем, адаптацию человека к требованиям ситуации вызывающей стресс, овладение ее, восстановление психологического благополучия. Таким образом, как правилотермин «копинг» рассматривается как стратегия реагирования на стресс. Проактивный копинг направлен на предотвращение действия будущего стрессора и подготовку к возможной стрессовой ситуации [4].

Согласно теории конфликта Ирвина Л. Джениса и Леона Манна личность принимающая решение рассматривается как субъект, находящейся в ситуации психологического стресса, пытающийся справиться с мотивационными и эмоциональными «силами», конфликтующими в регуляции выбора.

С целью исследования стиля принятия решений и выявления используемых копинг-стратегий нами было проведено исследование, в котором приняли участие девушки-студентки факультета социальной педагогики и психологии УО «ВГУ им. П. М. Машерова» (n = 43). Возраст респондентов — от 19 до 25 лет. Нами были использованы следующие методики: Мельбурнский опросник принятия решений, копин-тест Лазаруса.

Мельбурнский опросник, русскоязычная адаптация которого приводится в исследованиях Т. В. Карниловой позволяет выявить следующие копинг-стратегии, используемые при принятии решений: бдительность, которая заключается в уточнении целей и задач решения, поиске информации и ее анализе, рассмотрение и оценке перед выбором всех возможных альтернатив; прокрастинацию-откладывание решения; избегание — избегание самостоятельного принятия решения, перекладывание ответственности и рационализация сомнительных альтернатив; сверхбдительносить — импульсивное принятие решения, отсутствие интеллектуальной составляющей при выборе альтер-

натив, в экстремальных формах — «паника» при выборе между альтернативами. Единственной копинг-стратегией, которая позволяет принимать рациональные решения является бдительность [3].

При помощи копинг-теста Лазаруса возможно выявление механизмов преодоления трудностей в различных сферах, в том числе в ситуациях, требующих принятия решения. Данная методика позволяет выявить такие стратегии поведения в трудных (стрессовых) ситуациях как: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка.

При анализе ответов респондентов на Мельбурнский опросник принятия решений были получены следующие результаты (рисунок 1).

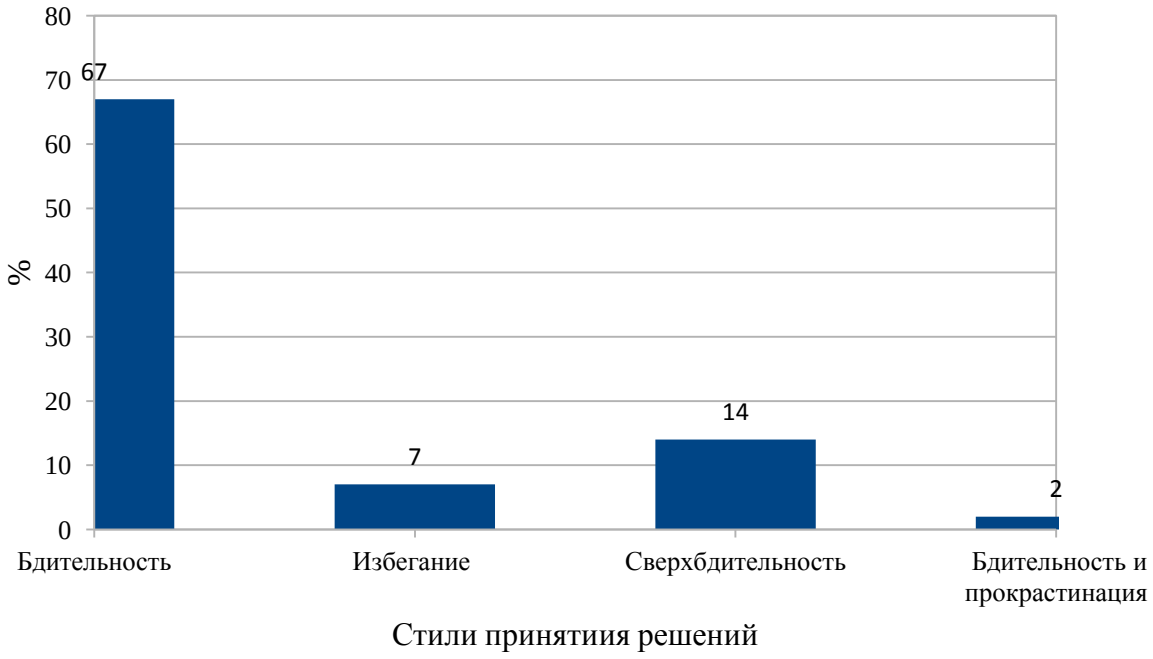


Рис. 1. Результаты опроса студентов с целью выявления преобладающего стиля поведения при принятии решений

Таким образом, видно, что большинство опрошенных нами респондентов — 67 % чаще используют наиболее благоприятный, позволяющий принимать обдуманные, взвешенные решения стиль поведения при принятии решений — бдительность. У 14 % опрошенных нами девушек среди вариантов поведения при принятии решений преобладает такой стиль как сверхбдительность, следовательно, они склонны к импульсивному, нерациональному, необдуманному принятию решений, а в некоторых ситуациях могут подвергаться панике при необходимости осуществления выбора. Чаще прибегают к избеганию принятия решения, перекладыванию ответственности 7 % респондентов. В 2 % случаев в одинаковой мере опрошенные нами девушки используют в качестве преобладающих стилей поведения при принятии решений

бдительность и прокрастинацию. Возможно предположить, что данные респонденты прибегают к прокрастинации в тех случаях, когда решение является сложным, определяющим, жизненно важным и влечет за собой определенные значимые последствия.

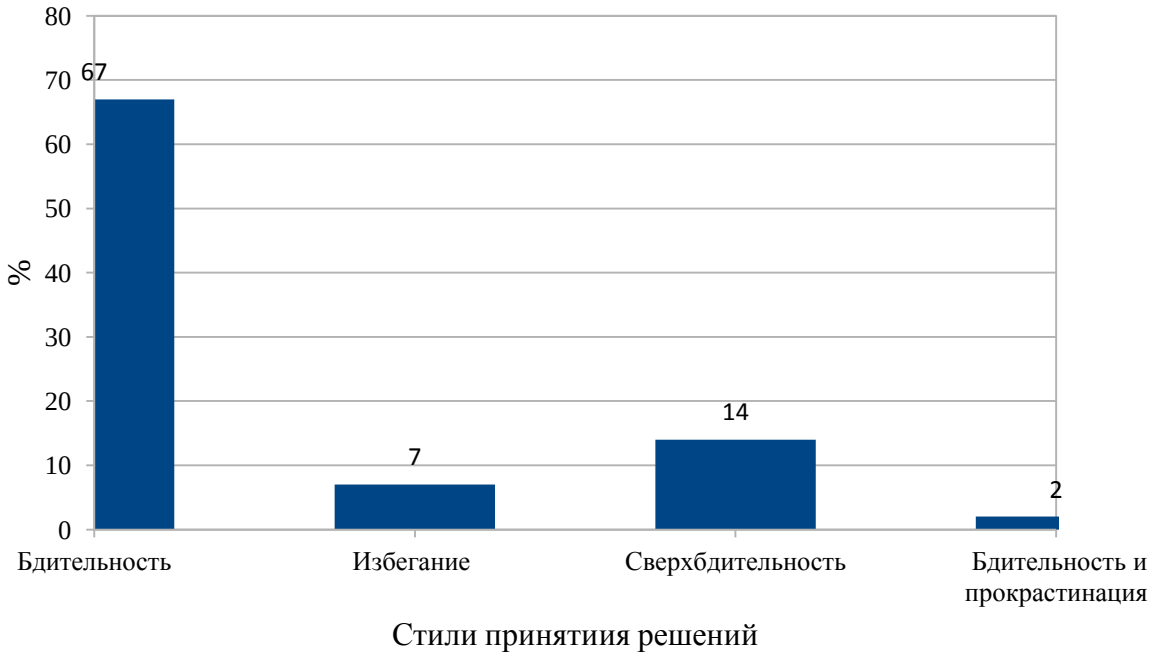


Рис. 1. Результаты опроса студентов с целью выявления преобладающего стиля поведения при принятии решений

Для более детального анализа сопоставим полученные результаты с ответами на вопросы копинг-теста Лазаруса. Из числа тех респондентов, у которых преобладающим стилем поведения при принятии решений является бдительность. 31 % выбирает такую копинг-стратегию как принятие ответственности. В данном случае субъект осознает свою ответственность за принятое решение. В целом сочетание бдительности при осуществлении решений и такой копинг-стратерии как принятие ответственности можно рассматривать как благоприятное, однако в ряде случаев возможно возникновение выраженной самокритики и самообвинения, переживания чувства вины. У 17 % респондентов, использующих бдительность как ведущий стиль принятия решений, среди копинг-стратегий преобладает планирование решения проблемы, т. е. данные субъекты в значительной степени склонны к целенаправленному, анализу ситуации, детальному рассмотрению возможных вариантов решения, планированию своей деятельности и прогнозированию возможных исходов принятого решения. Такой копинг, как поиск социальной поддержки применяется 17 % опрошенных нами девушек. Возможно предположить, что данные респонденты прибегают к внешней поддержке в ситуациях, когда решение имеет наибольшую значимость и важность. У 10 % девушек, выбирающих как

основной стиль поведения при принятии решений бдительность среди преобладающих копинг-стратегий наблюдается дистанцирование. На наш взгляд отстранение от проблемы, переключение внимания происходит в тех случаях, когда субъекту необходимо принять какое-либо важное решение, либо, наоборот, в тех случаях, когда осуществление определенного решения не имеет большой значимости для субъекта. Среди рассматриваемой нами группы респондентов 7 % чаще прибегают к конфронтационному копингу — разрешению проблемной ситуации при помощи не всегда целенаправленной поведенческой активности, данный вариант копинга может рассматриваться как адаптивный в случаях умеренной выраженности, тогда это будет способствовать предприимчивости, устойчивости при преодолении трудностей, умению отстаивать свою позицию. В 7 % случаев опрошенные нами девушки, у которых при принятии решений преобладает такой стиль поведения как бдительность, наблюдается такая преобладающая копинг-стратегия как самоконтроль, в результате чего происходит подавление эмоций, минимизация их влияния на осуществление решения. Следовательно, данные респонденты склонны к рациональному, обдуманному, принятию решений, при этом практически исключается импульсивное принятие решений. У 3 % наблюдается сочетание таких копингов как конфронтация и поиск социальной поддержки, так же 3 % респондентов данной группы прибегают чаще к самоконтролю и планированию решения проблемы и еще 3 % чаще используют такие копинг-стратегии как конфронтация и дистанцирование.

Среди респондентов, использующих как преобладающий стиль принятия решений сверхбдительность наиболее часто используемые копинг-стратегии распределились следующим образом: 33 % — бегство избегание, 17 % — самоконтроль, 17 % — принятие ответственности, 17 % — планирование решения проблемы и 17 % — планирование решения проблемы наряду с принятием ответственности.

Представляет интерес, что из тех респондентов, которые как стиль принятия решений чаще выбирают прокрастинацию, 50 % чаще используют такой копинг как дистанцирование. Следовательно, данные субъекты, как правило, откладывают принятие решения, переключают внимание на другие виды деятельности, отстраняясь от решения основной проблемы. В 25 % случаев респонденты данной группы чаще прибегают к такому копингу как поиск социальной поддержки, и еще в 25 % случаев используют самоконтроль.

Те респонденты, которые при принятии решений прибегают в равной степени к бдительности и прокрастинации среди копинг стратегий выбирают самоконтроль.

Таким образом, проведя анализ полученных результатов, следует отметить, что использованные нами методики дополняют друг друга и позволяют более подробно исследовать стратегии используемые субъектом при приня-

тии решения. Однако для более детального изучения процесса принятия решений необходимо проведение исследования с учетом некоторых личностных характеристик субъекта принимающего решения, а также с учетом специфики решения и ситуации, в которой оно принимается.

Следует отметить, согласно результатам нашего исследования, в большинстве случаев девушки-студентки прибегают к стилям поведения позволяющим принимать рациональные, обдуманные решения. Однако значительная часть респондентов склонна к откладыванию принятия решения, поиску внешней поддержки, и необдуманному нерациональному осуществлению решения. На наш взгляд, учет выявленных индивидуальных особенностей принятия решений позволит более качественно осуществлять учебный и воспитательный процесс, а также повысит эффективность взаимодействия студентов с преподавателями, специалистами социально-психологической службы, методистами и куратором группы.

Литература

1. Гернет И. Н. Особенности принятия решений у студентов, занимающихся физкультурно-оздоровительной деятельностью / И. Н. Гернет // Ученые записки университета Лесгафта. 2017. № 6 (148). [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prinyatiya-resheniy-u-studentov-zanimayuschihsya-fizkulturno-ozdorovitelnoy-deyatelnostyu (дата доступа: 09.01.2019).

2. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий; Пер. с пол. Г. Е. Минца, В. Н. Поруса; Под ред. Б. В. Бирюкова. М.: Прогресс, 1979. 504 с.

3. Корнилова Т. В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация / Т. В. Карнилова // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 31. С. 4. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://psystudy.ru (дата доступа: 09.01.2019).

4. Рассказова Е. И. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики Cope / Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин // Псхология. Журнал высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 1. С. 82–118.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

М. Т. Кочеткова,
Псковский государственный университет

Аннотация. *Рассматриваются вопросы гендерной социализации, формирования гендерных стереотипов, их значимость в жизни человека, излагается концепция С. Бэм об андрогинной личности.*

Ключевые слова: *понятия пол и гендер, социокультурная среда, гендерные стереотипы, интериолизация, андрогиния.*

Современная социально-психологическая наук различает понятия пол и гендер. Понятие «пол» традиционно использовалось для обозначения тех анатомо-физиологических особенностей людей, на основе которых человеческие существа определяются как мужчины или женщины. Пол человека считался фундаментом и первопричиной психологических и социальных различий между мужчинами и женщинами.

По мере развития научных исследований стало ясно, что помимо биологических отличий между людьми существует разделение их социальных ролей, форм деятельности, различия в поведенческих реакциях, эмоциональных характеристиках.

Ряд ученых считают, что не биологический пол, а социокультурная среда определяет, в конечном итоге, психологические качества, модели поведения, виды деятельности, а также выбор профессий мужчин и женщин. Появилось понятие «гендерные роли» в социальной среде [3].

Гендер создается обществом как социальная модель женщин и мужчин, определяющая их положение и роль в обществе. Сущностью конструирования гендера является полярность и противопоставление: мужское — маскулинное и женское — феминное.

Маскулинность (мужественность) представляет комплекс аттитюдов, характеристик поведения, возможностей и ожиданий, детерминирующих социальную практику той или иной группы, объединенной по признаку пола.

Иначе говоря, маскулинность — это то, что добавлено к анатомии для получения мужской гендерной роли.

Феминность (женственность) — это характеристики, связанные с женским полом, это формы поведения, ожидаемые от женщин в данном обществе [5].

Важную роль в развитии и поддержании гендерной системы играет сознание людей. Формирование гендерного сознания осуществляется посредством образования и поддержания социальных и культурных стереотипов.

Великий русский физиолог И. П. Павлов в статье «Динамическая стереотипия высшего отдела головного мозга» отмечал, что выработка стереотипа —

это сложная синтезирующая деятельность коры больших полушарий. Она представляет собой трудную, а иногда и чрезвычайно трудную задачу для нервной системы. Вместе с тем, поддержание уже выработанного стереотипа не требует значительного напряжения корковой деятельности, представляет собой особо легкую, а, следовательно, выгодную для организма форму высшей нервной деятельности. Динамический стереотип нередко становится весьма прочным, трудно поддающимся разрушению и переделке [4]. Различные привычки и навыки представляют собой хорошо закрепленные системы условных рефлексов, связанные с динамическим стереотипом в коре больших полушарий.

Всякая воспитательная и учебная работа обязательно приводит к образованию новых динамических стереотипов, обогащающих и совершенствующих корковую деятельность.

С момента рождения ребенок становится объектом воздействия гендерной системы. Влияние биологических особенностей человека на его психическое развитие опосредуется сложнейшей системой связей и отношений.

Психофизиологические свойства личности находятся в тесной связи с соматическими. По соматическим признакам существуют выраженные отличия между представителями мужского и женского пола. Однако эти свойства, по мнению ученых, нельзя назвать ведущими в формировании высших психических функций и личностных особенностях человека.

Немаловажную роль в формировании личности играет гендерная социализация — это процесс усвоения норм, правил поведения, установок в соответствии с культурными представлениями о роли и предназначении мужчины и женщины в обществе. В формировании и поддержании традиционных ролей мужчин и женщин немаловажную роль играют средства массовой информации, а также системы семейных отношений.

Социальные нормы — это основные правила, которые определяю поведение человека в обществе. Наборы норм, содержащие обобщенную информацию о качествах, свойственных каждому из полов, называются половыми, или гендерными ролями [6].

Часть этих социальных норм внедряется в сознание детей прежде всего родителями, воспитателями, затем через детскую литературу, игрушки, разговорный язык, и, конечно, телевидение и интернет-ресурсы.

Гендерные стереотипы являются своеобразными социальными нормами. Это означает, что у всех есть представление о том, что мужчинам и женщинам свойственны определенные наборы конкретных качеств. Данные представления формируются в процессе социализации.

Социализация — это процесс усвоения социальных норм, правил, особенностей поведения, процесс вхождения в социальную среду [3].

Человек оценивает свое поведение как правильное, пока наблюдает такое же поведение у членов референтной группы. Одобрение, интериолизация

— это тип подчинения социальным нормам, когда человек с ними полностью согласен.

Идентификация — это тип подчинения социальным нормам, при котором человек повторяет действия ролевой модели.

Выделяют две фазы гендерной социализации личности. Первая — адаптивная — это приспособление к существующим гендерным отношениям; вторая — интериолизация — это усвоение отношений и ценностей.

Важными механизмами гендерной социализации являются:

– определенное гендерно-ролевое поведение, которое поощряется и получает социальное одобрение;

– подражание, когда человек выбирает модель поведения в близких ему группах — семье, среди сверстников, в школе, вузе и т. д. [1, 3].

Иногда человек изменяет свое поведение, чтобы привести его в соответствие с социальными нормами и тем самым избежать социального наказания и завоевать социальное одобрение [6].

Гендерный подход основан на представлениях о том, что важны не биологические или физиологические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое придает общество этим различиям. Гендерная психология изучает характеристики гендерной идентичности, детерминирующие социальное поведение людей в зависимости от их половой принадлежности; акцент делается на сравнительное изучение личностных характеристик мужчин и женщин. В настоящее время наиболее распространенной является теория социального конструирования гендера, основанная на следующих положениях, а именно:

а) гендер формируется посредством социализации;

б) гендер формируется и самими индивидами на уровне их сознания.

Следовательно, понятие — гендер — обозначает в сущности, сложный социокультурный процесс формирования обществом различий в мужских и женских ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках, коммуникативном поведении.

Гендерные стереотипы — это сформировавшиеся в культуре обобщенные представления, убеждения о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины [5, с. 62].

Гендерные стереотипы представляют собой культурно и социально обусловленные мнения о качествах, атрибутах и нормах поведения мужчин и женщин и их отражение в языке.

Гендерные стереотипы можно рассматривать как частный случай стереотипии.

Гендерные стереотипы значительно упрощают реальную ситуацию, однако в общественном сознании они закрепляются прочно и меняются медленно.

Следует отметить, что стереотипы выполняют роль своеобразной программы поведения. Однако гендерные стереотипы выполняют и негативную роль [2].

Тщательно анализируя значимость гендерных стереотипов в формировании личности, Е. П. Ильин выделяет следующие негативные моменты их воздействия.

Первый отрицательный эффект: существующие стереотипы образов мужчин и женщин действуют как увеличительное стекло, и различия между мужчинами и женщинами подчеркиваются в гораздо большей степени, чем есть в действительности.

Второй отрицательный эффект гендерных стереотипов заключается в том, что существует разная интерпретация и оценка одного и того же события в зависимости от того, к какому полу принадлежит участник данного события.

Третий отрицательный эффект гендерных стереотипов заключается в торможении развития тех качеств, которые не соответствуют данному стереотипу. Например, для мужчин прослезиться — значит нарушить норму мужественности. В результате у мальчиков может развиться фемифобия, т. е. страх перед проявлением у себя женственности [2].

В современной научной литературе существуют теории, объясняющие некоторые различия в специализации функций полушарий мозга у мужчин и женщин [3].

Согласно представлениям Гешвилда (1984), половые различия в латерализации мозга обусловлены влиянием гормона тестостерона, который влияет на скорость пренатального роста полушарий развивающегося мозга и обуславливает некоторые различия в морфологии мозга мальчиков и девочек. В частности, у мужского плода более интенсивно развивается правое полушарие по сравнению с женским организмом.

Гипотеза В. А. Геодакяна (1989) посвящена половому диморфизму церебральной латерализации. Выявлено, что связь межполушарной асимметрии с полом четко прослеживается у ребенка в возрасте 4–5 лет.

В основе концепции С. Бэм лежит понятие андрогинии, согласно которой любой человек, независимо от его биологического пола может соединять в себе традиционно мужские и традиционно женские качества. Таких людей автор концепции называет андрогинами. Ею высказаны предположения о том, что выполнение многих ролей индивидуумом способствует его психологическому благополучию, успешной адаптации в социальной среде. Андрогинная личность, по мнению С. Бэм, имеет больший набор поло-ролевого поведения и гибко использует его в различных жизненных ситуациях. В настоящее время прослеживается определенная тенденция к формированию гендерного поведения.

Гендерная социализация продолжается в течение всей жизни человека и заключается в выборе ценностей, ориентиров, моделей поведения.

Литература

1. Бендас Т. В. Гендерная психология. СПб.: Питер, 2005. 431 с.
2. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб., 2002. 366 с.
3. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клёциной. СПб.: Питер, 2003. 480 с.
4. Павлов И. П. Избранные труды / Под ред. Э. А. Асратяна. М., 1951. С. 304–308.
5. Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой. М.: Информация — XXI век, 2002. 256 с.
6. Шон Берн. Гендерная психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 320 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В. А. Куксёнок,
ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающегообучения и реабилитации»

Аннотация. *В статье рассматриваются особенности применения компьютерных технологий в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра при формировании их коммуникативных навыков. Рассмотрены виды, формы и условия проведения коррекционной работы с учетом психофизических особенностей детей данной категории.*

Ключевые слова: *расстройства аутистического спектра, дошкольный возраст, компьютерная технология, коммуникативная сфера, вербальная коммуникация, невербальная коммуникация, мультимедийный продукт, коррекционная работа.*

Одним из современных подходов в обучении и коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра является использование компьютерных технологий.

В рамках образовательного процесса данные технологии представляют собой совокупность операций подготовки, передачи информации посредством компьютера от педагога ребенку, а также усвоения информации последним [1].

Различают три варианта компьютерных образовательных технологий:

– «проникающая» технология (применяется при изучении отдельных тем, решении частных дидактических задач);

– основная технология (ведущая в обучении);

– монотехнология (предполагает обучение и управление образовательным процессом с помощью компьютера).

Применение специализированныхкомпьютерных технологий при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра позволяет достичь оптимальной коррекции имеющихся нарушений развития и имеет ряд преимуществ:

– предоставляют значительный выбор визуализации учебного материала;

– позволяют сократить время на трансляцию учебного материала, тем самым увеличив время на продуктивные виды деятельности;

– дают возможность создавать различные дидактические пособия, корректурные пробы и др.;

– решают ряд коррекционных задач: развитие произвольного внимания, зрительной памяти, мышления, воображения, мелкой моторики руки;

– содействуют социализации и формированию коммуникативных навыков через создание личностно значимой коммуникативной ситуации.

Расстройства аутистического спектра представляют собой группу состояний, характеризующихся нарушением социального взаимодействия и общения, повторяющимися и стереотипными моделями поведения в сочетании с неравномерностью интеллектуального развития [2].

К симптомам данного нарушения развития также относят: отсутствие зрительного контакта, отрешенность, коммуникативные нарушения (эхолалии, речевые штампы, отсутствие речи, мутизм), стереотипное поведение в сочетании со специфическими страхами.

Перечисленные симптомы проявляются, как правило, в раннем детстве, что при своевременном обращении родителей к специалистам и качественной диагностике, позволяет начать своевременное обучение и коррекционную работу с ребенком.

Несмотря на то, что расстройства аутистического спектра — это группа разных по проявлению и тяжести протекания симптомов, коррекционная работа с детьми этой категории строится по следующим направлениям:

- развитие речи и формирования навыков коммуникации;
- формирование навыков социального взаимодействия;
- развитие познавательной и эмоционально-волевой сферы;
- подготовка к самостоятельной и независимой по возможности жизни.

Формирование коммуникативных навыков является одним из ведущих направлений в коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистиче-

ского спектра. Под коммуникативными навыками здесь понимается способность человека устанавливать контакт с другими людьми, правильно интерпретировать их речь, эмоции, поведение, а также — адекватно ситуации отвечать.

Традиционно выделяют вербальную (речевую) коммуникацию и невербальную. В основе невербальной коммуникации лежит использование неречевых средств общения: жесты, символы, условные знаки. Такая коммуникация может быть дополнением вербальной, а в отдельных случаях (при тяжелых формах аутизма) стать альтернативой речевому общению.

Поэтому компьютерные технологии эффективны при обучении дошкольника с расстройствами аутистического спектра навыкам как вербальной, так и невербальной коммуникации, так как они позволяют учитывать индивидуальные особенности ребенка, уменьшить стрессовые ситуации и барьеры, возникающие при взаимодействии с людьми, развивать творческий потенциал и поддерживать мотивацию общения, а в отдельных случаях являются единственным способом обеспечения взаимодействия ребенка данной категории с окружающим миром.

Таким образом, можно выделить три основные сферы использования компьютерных технологий в работе с аутичными детьми:

- компенсаторная сфера. Применение данных технологий позволяет компенсировать имеющиеся психофизические нарушения ребенка и оптимизировать процесс получения и усвоения знаний;
- дидактическая сфера. Компьютерные технологии способствуют оптимизации учебно-воспитательного процесса и стимулируют появление инновационных технологий специального образования;
- коммуникативная сфера. Использование компьютерных технологий облегчает процесс коммуникации, содействует расширению социальных связей.

Немаловажным является создание необходимых условий для коррекционной работы с аутичным ребенком:

– создание индивидуальных программ обучения;

– использование специальных учебников, технических средств обучения и пособий;

– предоставление персонального сопровождения нуждающимся детям с расстройствами аутистического спектра;

– структурирование времени и пространства;

– четкая организация режима дня.

В процессе работы, направленной на формирование коммуникативных навыков, компьютерные технологии могут быть использованы в виде следующих мультимедийных продуктов: игра, наглядное пособие, тренажер, режимный момент, таймер и др.

И. А. Никольская отмечает, что согласно поставленной цели компьютерная технология может применяться как:

- организационный момент;
- форма проведения коррекционного занятия или его части;
- способ создания проблемной ситуации;
- способ объяснения нового материала;
- форма закрепления изученного материала;
- способ выработки навыка;
- способ поддержания интереса к обучению;
- способ поощрения ребенка [3].

Используя компьютерные технологии в работе с дошкольниками, имеющими расстройства аутистического спектра, следует учитывать некоторые особенности организации работы с компьютером:

- расположение компьютера и клавиатуры: они должны быть на близком расстоянии, чтобы ребенок мог видеть одновременно и клавиатуру, и экран.
- использование компьютерной мыши с разделительными кнопками, так как у большинства аутичных детей нарушена мелкая моторика.
- на самой мыши необходимо сделать символ в виде курсора, как на экране компьютера, для понимания ребенком предназначения данного устройства.

При этом основной акцент делается на обеспечении пользователям компьютерных технологий безопасных и комфортных условий, минимизацию всех отвлекающих факторов.

Таким образом, расстройство аутистического спектра — это особая форма нарушенного психического развития с неравномерностью формирования различных психических функций, со своеобразными эмоционально-поведенческими, речевыми нарушениями. Компьютерные технологии являются одним из современных эффективных методов и средств, применяемых в коррекционной работе с аутичными детьми. Особая их значимость заключается в способности обеспечить опосредованное взаимодействие детей, имеющих данное расстройство с окружающим миром, уменьшить социальное давление, которое оказывается на ребенка с аутистическим расстройством при непосредственном общении лицом к лицу.

Применяя компьютерные технологии, следует учитывать возможности ребенка с аутизмом, особенности организации и форму применения компьютерных технологий в зависимости от поставленных коррекционных задач.

Литература

1. Горина Е. Н. Применение компьютерных технологий при обучении учащихся различных категорий // Коррекционная педагогика. 2013. № 2 С. 58–612.

2. Морозов С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутического спектра: учебно-методическое пособие. / С. А. Морозов. Самара: ООО «Медиа-Книга», 2015. 540 с.

3. Никольская И. А. Информационные технологии в специальном образовании: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / И. А. Никольская. М.: Академия, 2011. 137с.

СТРУКТУРА РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Л. Ю. Ларина,
Псковский государственный университет

***Аннотация**. В статье раскрыты понятия «компетенция» и «речевая компетенция дошкольника». Описаны отличительные особенности речевой компетенции по сравнению с речевыми умениями, навыками и языковыми средствами. Выделены компоненты и подкомпоненты речевой компетенции дошкольников. Описаны особенности исследования и формирования компонентов речевой компетенции детей с задержкой психического развития.*

***Ключевые слова:** речевая компетенция, речевые умения, речевые навыки, языковые средства, задержка психического развития, дошкольники.*

От момента своего появления в педагогике до сегодняшнего дня содержание понятия «компетенция» претерпело изменения. Оно расширилось и используется во многих отраслях педагогики, психологии и других наук. Обобщая определения разных авторов, мы трактуем компетенцию как социальный образец, в основе которого лежат знания и умение найти и применить процедуру, соответствующую проблеме.

Для развития дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) большое значение имеет формирование речевой компетенции, так как у данной категории детей отмечаются проблемы в общении [1; 5 и др.]. Психическая незрелость проявляется в примитивности, поверхностности эмоциональных реакций, слабом понимании взаимоотношений, сниженной мотивации достижения, некритичности, несамостоятельности, внушаемости, пресыщаемости. Дети долго усваивают правила взаимоотношений, не умеют соотносить свои эмоциональные реакции с конкретной ситуацией, нечувствительны к собственным промахам [1]. Поэтому можно предположить, что и применение речевых умений у них затруднено, то есть не сформирована речевая компетенция.

Речевая компетенция — это языковая система человека и её применение [3]. В настоящее время вопросы исследования речевой компетенции у дошкольников с ЗПР недостаточно освещены. В большинстве случаев у дошкольников с ЗПР изучаются языковые средства, речевые умения и навыки.

Но «языковые средства», «речевые навыки», «речевые умения» и «речевые компетенция» нетождественные по содержанию термины. Речевые компетенция — это более широкое понятие, чем «речевые умения», «речевые навыки» и «языковые средства». Она включает, кроме речевых умений, социолингвистические подкомпоненты.

Под речевой компетенцией дошкольника понимается умение ребёнка дошкольного возраста пользоваться родным языком в конкретных ситуациях, предполагающее сформированность фонетико-фонологической, лексической, грамматической, монологической и диалогической составляющих [2]. Таким образом, речевая компетенция дошкольника — владение фонетико-фонологической, лексической, грамматической и текстовой составляющими указанной компетенции, включающее лингвистические знания, речевые умения и способности к использованию речи в конкретных ситуациях общения. У детей указанная компетенция выступает одним из звеньев на пути к формированию коммуникативной компетенции.

Опираясь на вышеприведённые данные, можно определить структуру речевой компетенции дошкольника с ЗПР: лексический, грамматический, фонетико-фонологический и текстовый компоненты, каждый из которых включает лингвистический и социолингвистический подкомпоненты.

Лингвистические подкомпоненты речевой компетенции дошкольника — подкомпоненты речевой компетенции, включающие лингвистические знания и речевые умения на практическом уровне.

Социолингвистические подкомпоненты речевой компетенции дошкольника — подкомпоненты речевой компетенции, включающие умения использовать речь в различных ситуациях общения.

Фонетико-фонологический компонент речевой компетенции дошкольника — это компонент речевой компетенции, который предполагает владение фонематическими процессами, правильным звукопроизношением, слоговой структурой слов, средствами просодического оформления речи в различных ситуациях общения. В составе указанного компонента речевой компетенции можно выделить лингвистический подкомпонент (фонематические процессы, произношение звуков и слов различной слоговой структуры) и социолингвистический подкомпонент (применение фонетико-фонологических знаний и умений в различных ситуациях общения).

Лексический компонент речевой компетенции дошкольника — это компонент речевой компетенции, который предполагает наличие запаса слов, соответствующего возрасту, системную организацию словаря, способность правильно использовать слова в различных ситуациях общения. В составе указанного компонента речевой компетенции дошкольника можно выделить лингвистический подкомпонент (объём и системную организацию словаря) и социолингвистический подкомпонент (использование слов в различных ситуациях общения).

Грамматический компонент речевой компетенции дошкольника — компонент речевой компетенции, который предполагает владение навыками образования, правильного употребления различных грамматических форм и синтаксически правильное оформление предложения, а также умение использовать грамматические умения в различных ситуациях общения. Таким образом, в составе грамматического компонента речевой компетенции дошкольника можно выделить лингвистический подкомпонент (сформированность словообразования, словоизменения и синтаксиса) и социолингвистический подкомпонент (использование грамматических знаний и умений в различных ситуациях общения).

Текстовый компонент речевой компетенции дошкольника — это понимание и самостоятельное продуцирование диалогической и монологической речи в различных ситуациях общения [4]. В составе текстового компонента мы выделяем лингвистический подкомпонент (диалогическую и монологическую речь) и социолингвистический подкомпонент (использование монологической и диалогической речи в различных ситуациях общения).

Исходя из структуры речевой компетенции дошкольников с ЗПР, выделяются особенности её исследования и формирования. При исследовании указанной компетенции у детей с ЗПР необходимо использовать наблюдение (непосредственное восприятие процесса общения в естественных условиях). Наблюдение в изучении речевой компетенции дополняют интервьюирование и тестирование. Однако в коррекционной педагогике для исследования речи указанной категории дошкольников в большинстве случаев используется беседа и тестирование.

Для разработки планирования коррекционно-развивающей работы по формировании речевой компетенции дошкольников с ЗПР разработаны следующие направления: формирование фонетико-фонологического компонента речевой компетенции (лингвистического и социолингвистического подкомпонентов), формирование лексического компонента речевой компетенции (лингвистического и социолингвистического подкомпонентов), формирование грамматического компонента речевой компетенции (лингвистического и социолингвистического подкомпонентов), формирование текстового компонента речевой компетенции (лингвистического и социолингвистического подкомпонентов).

Для реализации направлений коррекционно-развивающей работы по формированию речевой компетенции дошкольников с ЗПР используются следующие принципы: принцип развития самостоятельности, онтогенетического, индивидуального подходов, культуросообразности, природосообразности, содействия и сотрудничества детей и педагога, оценивания результатов коррекционно-развивающей работы на основе анализа компетенций и др.

Формирование речевой компетенции дошкольников с ЗПР предполагает применение активных методов в коррекционно-развивающей работе. Одним из таких методов является кейс-метод. Указанный метод позволяет

направить образовательный процесс на формирование умений находить и применять речевые умения, так как позволяет рассмотреть, поучаствовать в различных ситуациях общения и предполагает высокую степень самостоятельности детей. Однако в настоящее время недостаточно освещено использование данного метода применительно к дошкольной коррекционной педагогике; отсутствует теоретическое обоснование и описание процесса создания кейса по формированию речевой компетенции. Кейс-методом называется метод ситуативного анализа, использующий анализ ситуаций.

Для формирования речевой компетенции в занятия также необходимо включать сюжетно-ролевые игры, которые позволяют моделировать различные ситуации общения. Использование кейс-метода и сюжетно-ролевых игр не исключает применения других методов. Усиление практической направленности работы дефектолога может осуществляться также в процессе коррекционно-развивающей работы в режимных моментах (одевание, умывание детей и т. д.).

Формирование речевой компетенции предполагает и усиление интегрированного подхода в организации учебного процесса. Интеграция учебного процесса осуществляется путём введения интегрированных блоков занятий с участием дефектолога и воспитателей, коррекционно-развивающую интегрированную работу дефектолога с детьми и воспитателями в процессе режимных моментов.

Формирование речевой компетенции включает в себя и работу по обучению родителей совершенствованию компонентов речевой компетенции дошкольников на собраниях и индивидуальных консультациях.

Таким образом, структура речевой компетенции более обширна, чем структура речевых умений и навыков, так как она включает социолингвистические подкомпоненты. Для исследования социолингвистических подкомпонентов речевой компетенции дошкольников с ЗПР мы предлагаем использовать наблюдения. Формирование указанных подкомпонентов у детей с ЗПР осуществляется с использованием кейс-метода и сюжетно-ролевых игр. Данная работа предполагает интеграцию специалистов дошкольного учреждения, взаимодействие с родителями и осуществление коррекционно-развивающей работы на занятиях и в процессе режимных моментов. Особенности структуры речевой компетенции дошкольников с ЗПР в своей работе необходимо учитывать дефектологам, логопедам, психологам, воспитателям, музыкальным руководителям специальных и общеразвивающих дошкольных учреждений. В настоящее время существуют проблемы определения критериев оценки сформированности речевой компетенции у дошкольников с ЗПР. Недостаточно разработан процесс формирования указанного вида компетенций. Отставание интеллектуальной деятельности, слабое понимание взаимоотношений, не критичность, несамостоятельность могут препятствовать усвоению дошкольниками с ЗПР речевой компетенции. Для дополнения и повышения

эффективности коррекционно-развивающей работы по преодолению речевых нарушений необходимы методики диагностики и формирования речевой компетенции дошкольников с ЗПР.

Литература

1. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 189 с.

2. Гельвих В. М. Речевая компетентность дошкольников [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.maam.ru

3. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М. К. Кабардов, Е. В. Артишевская // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 34–42.

4. Ларина Л. Ю. Значимость формирования речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза // XXII Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2018. Т. II. С. 102–105.

5. Лебединская К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Дефектология. 2006. № 3. С. 15–27.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ, ЯВЛЯЮЩИХСЯ НАРУШИТЕЛЯМИ УСЛОВИЙ ОТБЫВАНИЯ НАКАЗАНИЯ

О. Е. Макаркина,
Псковский филиал Академии ФСИН России

Аннотация. *Рассматриваются результаты исследования индивидуально-психологические характеристики личности осужденных, содержащихся строгих условиях отбывания наказания; отмечается, что осужденные, содержащиеся в строгих условиях отбывания наказания, отличаются от осужденных, содержащихся в обычных условиях отбывания наказания, эмоциональной неустойчивостью, повышенной тревожностью, менее выраженными волевыми качествами.*

Ключевые слова: *многофакторный личностный опросник Кеттелла (форма С), нарушители режима отбывания наказания, индивидуально-психологические характеристики личности осужденных, содержащихся строгих условиях отбывания наказания.*

Целью реформирования уголовно-исполнительной системы является сокращение рецидива преступлений, совершенных лицами, отбывшими наказание в виде лишения свободы, за счет повышения эффективности социальной и психологической работы в местах лишения свободы. Основной задачей

пенитенциарной психологии является разработка и внедрение в практику работы с осужденными новых методов работы, выбор которых зависит от характера совершенного преступления, режима и условий отбывания наказания, психологических и физиологических свойств личности.

Особую проблему для процесса исправления представляют злостные нарушители режима отбывания наказания, так как они противодействуют нормальному функционированию исправительного учреждения, негативно влияют на среду осужденных в местах лишения свободы. Для организации психологического сопровождения осужденных отрицательной направленности требуется целенаправленное и детальное изучение личности злостного нарушителя режима отбывания наказания, отбывающего наказание в строгих условиях. Данные условия в отличие от обычных и облегченных, предусматривают более жесткую изоляцию осужденных. Осужденные, содержащиеся в камерах на строгих условиях отбывания наказания, значительно ограничены в вопросах пользования свободным временем. Из камер они выводятся в основном на работу в специально оборудованные рабочие камеры и на прогулку, что исключает свободное передвижение по территории жилой зоны.

Эмпирическое исследование проходило в ряд этапов.

На первом этапе были изучены индивидуально-психологические характеристики личности осужденных, содержащихся строгих условиях отбывания наказания.

Второй этап включал в себя описание характерологических особенностей личности осужденных, содержащихся в строгих условиях.

На третьем этапе по всем изученным показателям группа осужденных, содержащихся в строгих условиях, сравнивалась с группой осужденных, содержащихся в обычных условиях отбывания наказания.

Эмпирическое исследование проводилось на базе учреждения ФКУ ИК-4 УФСИН России по Псковской области, в котором отбывают наказание, неоднократно судимые мужчины. В экспериментальную группу было необходимо включить осужденных мужчин, содержащихся в строгих условиях отбывания наказания. Таким образом, в экспериментальную группу вошло 30 осужденных. В контрольную группу было отобрано 30 осужденных, содержащихся в обычных условиях отбывания наказания. Обе группы уравновешены по возрасту и образовательному уровню. Всего в исследовании приняли участие 60 осужденных мужчин.

Поставленные цель и задачи в рамках первого этапа определили необходимость выбора многофакторного личностного опросника Кеттелла (форма С).

Данная методика привлекла наше внимание тем, что структура факторов опросника у каждого отдельного человека отражает вероятностную модель индивидуально-психологических свойств его личности и при наложении на групповую модель той выборки, к которой принадлежит данный человек,

демонстрирует индивидуальное своеобразие конкретной личности и позволяет с большей долей вероятности прогнозировать её реальное поведение вопределенных жизненных ситуация.

Начнем рассмотрение эмпирических данных с результатов, полученных с помощью 16-PF опросника Р. Кеттелла. Средние значения, полученные с помощью опросника Р. Кеттелла, в группе осужденных, находящихся на строгих условиях отбывания наказания, представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, в экспериментальной группе наблюдается сочетание низких средних значений по фактору А (замкнутость — общительность), средних умеренных значений по фактору F (сдержанность — экспрессивность) и высоких средних значений по фактору Н (робость — смелость) что свидетельствует о том, что осужденные из данной группы имеют такие социально-психологические характеристики, связанные с экстраверсией-интроверсией, как сдержанность в непосредственных межличностных контактах, активность, экспрессивность в социальном общении, готовность к вступлению в новые группы, склонность к лидерству и экстраверсии.

Осужденные, отбывающие наказание в строгих условиях отбывания наказания, в социальном поведении отличаются конформизмом, зависимостью от мнения и требований группы, принятием общепринятых моральных правил и норм, несамостоятельностью в принятии решений, о чем свидетельствует сочетание низких средних значений по фактору Е (подчинённость — доминантность), низких средних значений по фактору L (доверчивость — подозрительность), низких средних значений по фактору Q2 (конформизм — нонконформизм), умеренных средних значений по фактору N (прямолинейность — дипломатичность) и высоких средних значений по фактору G (низкая нормативность поведения — высокая нормативность поведения).

У них наблюдается эмоциональная стабильность, высокая саморегуляция. Они считают, что контроль эмоций и поведения обеспечивают им уравновешенность, внутреннюю уверенность в себе и своих силах, спокойное восприятие действительности. Может проявляться низкая ситуативная стрессоустойчивость, излишняя эмоциональная напряженность, однако это касается только сложных значимых ситуаций и может поддаваться контролю, о чем свидетельствует сочетание умеренных средних значений по фактору С (эмоциональная нестабильность — эмоциональная стабильность), низких средних значений по фактору О (спокойствие — тревожность), высоких средних значений по фактору Q3 (низкий самоконтроль — высокий самоконтроль) и умеренных средних значений по фактору Q4 (расслабленность — напряженность).

При этом наблюдается низкая чувствительность, некоторая эмоциональная уплощенность, прагматичность, ориентированность на объективную реальность, следование земным принципам. Таким людям присущи неудовлетворенность собой, неуверенность в своих силах, о чем свидетельствует соче-

тание умеренных средних значений по фактору I (жестокость — чувствительность), умеренных средних значений по фактору M (практичность — мечтательность), умеренных средних значений по фактору O (спокойствие — тревожность) и умеренных средних значений по фактору N (прямолинейность — дипломатичность).

Таблица 1

Средние значения, полученные по методике Р. Кэттелла в экспериментальной группе

Факторы	Среднее значение	Стандартное отклонение
A (замкнутость — общительность)	5,9	1,5
B (низкий интеллект — высокий интеллект)	6,7	2,6
C (эмоциональная нестабильность — эмоциональная стабильность)	8,2	1,9
E (подчинённость — доминантность)	4,8	1,5
F (сдержанность — экспрессивность)	6,0	1,8
G (низкая нормативность поведения — высокая нормативность поведения)	5,8	2,2
H (робость — смелость)	6,3	1,4
I (жестокость — чувствительность)	4,7	1,8
L (доверчивость — подозрительность)	4,7	1,8
M (практичность — мечтательность)	4,8	2,0
N (прямолинейность — дипломатичность)	6,3	1,8
O (спокойствие — тревожность)	7,1	1,7
Q1 (консерватизм — радикализм)	5,6	2,3
Q2 (конформизм — нонконформизм)	3,7	2,2
Q3 (низкий самоконтроль — высокий самоконтроль)	5,3	1,6
Q4 (расслабленность — напряженность)	4	1,8

У осужденных из данной группы наблюдается критичность и консерватизм в принятии нового, сниженные интеллектуальные интересы, низкая аналитичность мышления, о чем свидетельствует сочетание умеренных средних значений по фактору B (низкий интеллект — высокий интеллект), умеренных средних значений по фактору M (практичность — мечтательность), умеренных средних значений по фактору Q1 (консерватизм — радикализм) и низких средних значений по фактору N (прямолинейность — дипломатичность).

Самооценка завышенная, присутствует некритичное отношение к себе, что свидетельствуют о незрелости личности. Также отмечается непринятие социальной нормативности, о чем свидетельствует сочетание высоких средних значений по фактору M (практичность — мечтательность), низких средних значений по фактору O (спокойствие — тревожность) и высоких средних значений по фактору G (низкая нормативность поведения — высокая нормативность поведения).

Таким образом, осужденные, отбывающие наказание в строгих условиях содержания, считают, что сдержаны в непосредственных межличностных контактах, конформны, зависимы от мнения и требований группы, ориентируются на принятие общепринятых моральных правил и норм. Они полагают, что эмоционально стабильны, при этом критичны и консервативны в принятии нового. У лиц из данной группы снижены интеллектуальные интересы, низкая аналитичность мышления, самооценка завышенная, присутствует некритичное отношение к себе, также отмечается непринятие социальной нормативности.

Средние значения по многофакторной личностной методике Кеттелла в контрольной группе представлены в таблице 2.

Таблица 2

Средние значения, полученные по методике Р. Кэттелла в контрольной группе

Факторы	Среднее значение	Стандартное отклонение
A (замкнутость — общительность)	5,6	0,8
B (низкий интеллект — высокий интеллект)	6,8	1,8
C (эмоциональная нестабильность — эмоциональная стабильность)	7,0	2,1
E (подчинённость — доминантность)	4,7	1,7
F (сдержанность — экспрессивность)	4,0	1,8
G (низкая нормативность поведения — высокая нормативность поведения)	6,3	1,7
H (робость — смелость)	6,6	1,9
I (жестокость — чувствительность)	5,5	1,9
L (доверчивость — подозрительность)	4,6	1,8
M (практичность — мечтательность)	4,4	2,5
N (прямолинейность — дипломатичность)	6,3	2,1
O (спокойствие — тревожность)	4,9	2,1

Окончание таблицы 2

Факторы	Среднее значение	Стандартное отклонение
Q1 (консерватизм — радикализм)	4,8	1,7
Q2 (конформизм — нонконформизм)	4,1	1,5
Q3 (низкий самоконтроль — высокий самоконтроль)	6,4	2,1
Q4 (расслабленность — напряженность)	3,9	1,6

Как видно из таблицы 2, наблюдается сочетание низких средних значений по фактору A (замкнутость — общительность), низких средних значений по фактору F (сдержанность — экспрессивность) и умеренных средних значений по фактору H (робость — смелость), что свидетельствует о том, что у осужденных из контрольной группы наблюдается сдержанность и рассудительность в установлении межличностных контактов, активность в социальной сфере, может проявляться деловое лидерство.

Они полагают, что в социальном поведении отличаются конформизмом, зависимостью от мнения и требований группы, принятием общепринятых моральных правил и норм, несамостоятельностью в принятии решений, о чем свидетельствует сочетание низких средних значений по фактору E (подчинённость — доминантность), низких средних значений по фактору L (доверчивость — подозрительность), низких средних значений по фактору Q2 (конформизм — нонконформизм), умеренных средних значений по фактору N (прямолинейность — дипломатичность) и высоких средних значений по фактору G (низкая нормативность поведения — высокая нормативность поведения).

Также из таблицы 2 видно, что у осужденных из контрольной группы, по их мнению, присутствует эмоциональная устойчивость, уверенность в себе и своих силах, спокойное адекватное восприятие действительности, умение контролировать свои эмоции и поведение, стрессоустойчивость. В поведении — уравновешенность, направленность на реальную действительность, развитость волевых качеств, о чем свидетельствует сочетание умеренных средних значений по фактору C (эмоциональная нестабильность — эмоциональная стабильность), умеренных средних значений по фактору O (спокойствие — тревожность), невысоких средних значений по фактору Q3 (низкий самоконтроль — высокий самоконтроль), низких средних значений по фактору L (доверчивость — подозрительность) и низких средних значений по фактору Q4 (расслабленность — напряженность).

У осужденных из данной группы наблюдается низкая чувствительность, некоторая эмоциональная уплощенность, рациональность, практичность, ориентированность на объективную реальность, уверенность в себе, следование земным принципам. Спокойная адекватность в восприятии действительности,

уравновешенность и стабильность, направленность на конкретную практическую деятельность (прагматизм) и на реальную действительность, о чем свидетельствует сочетание умеренных средних значений по фактору I (жестокость — чувствительность), низких средних значений по фактору M (практичность — мечтательность) и умеренных средних значений по фактору O (спокойствие — тревожность).

Осужденные из данной группы обладают невысокой оперативностью мышления, неумением актуализировать свои знания, низкой общей культурой и эрудированностью, консерватизмом и критичностью в принятии новых интеллектуальных знаний, сниженными интеллектуальными интересами, конкретностью воображения, направленностью на практическую, конкретную деятельность, (сочетание низких средних значений по фактору B (низкий интеллект — высокий интеллект), низких средних значений по фактору M (практичность — мечтательность) и низких средних значений по фактору Q1 (консерватизм — радикализм).

По фактору MD (адекватная самооценка — неадекватная самооценка) в контрольной группе были получены умеренные средние значения, что свидетельствует об адекватной самооценке, знании себя и своих качеств.

Мы предполагали, что осужденные, содержащиеся в строгих условиях отбывания наказания, будут отличаться от осужденных, содержащихся в обычных условиях отбывания наказания, эмоциональной неустойчивостью, повышенной тревожностью. Для проверки выдвинутого предположения, мы сравнили данные, полученные по методике Р. Кетелла в экспериментальной и контрольной группах между собой с помощью критерия Манна-Уитни (таблица 3).

Таблица 3

Сравнение значений по методике Р. Кеттелла в экспериментальной и контрольной группах между собой

Факторы	Среднее значение (экспер. группа)	Среднее значение (контр. группа)	Значимость различий по критерию Манна-Уитни
A (замкнутость — общительность)	5,9	5,6	–
B (низкий интеллект — высокий интеллект)	6,7	6,8	–
C (эмоциональная нестабильность — эмоциональная стабильность)	8,2	7,0	0,01
E (подчинённость — доминантность)	4,8	4,7	–
F (сдержанность — экспрессивность)	6,0	6,0	–
G (низкая нормативность поведения — высокая нормативность поведения)	5,8	6,3	–

Таблица 3

Факторы	Среднее значение (экспер. группа)	Среднее значение (контр. группа)	Значимость различий по критерию Манна-Уитни
H (робость — смелость)	6,3	6,6	–
I (жестокость — чувствительность)	4,7	5,5	–
L (доверчивость — подозрительность)	4,7	4,6	–
M (практичность — мечтательность)	4,8	4,4	–
N (прямолинейность — дипломатичность)	6,3	6,3	–
O (спокойствие — тревожность)	6,4	4,9	0,01
Q1 (консерватизм — радикализм)	5,6	4,8	–
Q2 (конформизм — нонконформизм)	3,7	4,1	–
Q3 (низкий самоконтроль — высокий самоконтроль)	5,3	6,4	0,05
Q4 (расслабленность — напряженность)	4,0	3,9	–

Как видно из таблицы 3, значимые различия между экспериментальной и контрольной группами наблюдается по фактору C (эмоциональная нестабильность — эмоциональная стабильность).

Значимые различия между экспериментальной и контрольной группами наблюдается по фактору O (спокойствие — тревожность), что позволяет говорить о том, что осужденные, содержащиеся в строгих условиях отбывания наказания, отличаются от осужденных, содержащихся в обычных условиях тем, что в большей степени подвержены беспокойству и перепадам настроения, проявляя склонность к мрачным предчувствиям, к депрессиям (значимость различий при $p \leq 0,01$).

Значимые различия между экспериментальной и контрольной группами наблюдается по фактору Q3 (низкий — высокий самоконтроль). Осужденные из экспериментальной группы в отличие от осужденных из контрольной группы обладают менее выраженными волевыми качествами и низким самоконтролем в области своих желаний (значимость различий при $p \leq 0,05$).

Таким образом, осужденные, содержащиеся в строгих условиях отбывания наказания, отличаются от осужденных, содержащихся в обычных условиях отбывания наказания, эмоциональной неустойчивостью, повышенной тревожностью, менее выраженными волевыми качествами. Выдвинутая гипотеза подтвердилась.

Литература

1. Макаркина О. Е. Современная практика воспитательной работы с осужденными к лишению свободы в исправительных учреждениях Псковской области [Текст] / О. Е. Макаркина // III Международный пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление» (к 20-летию вступления в силу Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации): Сборник тезисов выступлений и докладов участников Международной научно-практической конференции. Рязань: Академия ФСИН России. 2017. С. 295–300.

2. Макаркина О. Е. Особенности воспитательной работы с осужденными, состоящими на профилактическом учете как склонные к употреблению наркотических веществ в условиях исправительного учреждения [Текст] / О. Е. Макаркина // Создание механизма реабилитации наркопотребителей в условиях функционирования учреждений ФСИН России как элемента комплексной системы реабилитации и ресоциализации: материалы межведомственного круглого стола. Псков: Псковский филиал Академии ФСИН России, 2016. С. 36–38.

3. Чернышева Е. В. Психологический портрет личности осужденного: учебное пособие [Текст] / Е. В. Чернышева. Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. пед. ун-та, 2015, 108 с.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ «ТЕРАПИИ ОСОЗНАВАНИЕМ» КАК МЕТОДА ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Е. Ю. Макеева,
Псковский государственный университет

***Аннотация**. В данной статье рассмотрена проблема значимости телесно-ориентированного подхода в практике психологического консультирования. Также проанализированы различные точки зрения на психосоматику и болезненные ощущения в теле. Описаны конкретные случаи в работе с клиентами, имеющими болезненные ощущения в теле методом «терапии осознаванием». Представлен анализ эффективности метода «терапии осознаванием».*

***Ключевые слова:** осознавание, телесно-ориентированная терапия, психосоматика, образ.*

По мнению специалистов, занимающихся психосоматикой, подавление опасных либо негативных чувств и переживаний тела, приводит человека к внутренним конфликтам, когда эмоции «отсекаются» от движения и восприятия, действия — от мышления и чувств, понимание — от поведения. В таком

состоянии потери контакта с частями души и тела, с чувственной реальностью мира, травмы и разочарования накапливаются и не могут быть осознанны.

Кен Уилбер подчеркивал, что объединяющим такие разные направления, как психоаналитическое, когнитивное, гуманистическое и трансперсональное, является признание того факта, что осознание само по себе обладает целительной силой. По его словам: «…каждая из упомянутых школ психологии / терапии по-своему пытается дать сознанию возможность встретиться (или повторно встретиться) с теми аспектами опыта, которые ранее отчуждались, деформировались, искажались или игнорировались. Это обладает целительным потенциалом по основной причине: полностью пережив эти аспекты опыта, сознание может принять и признать существование этих элементов и, таким образом, избавиться от них: рассматривать их как объект, и тем самым дифференцироваться от них, дистанцироваться от них, трансцендировать их — а затем интегрировать их в более широком, сочувственном охвате».

Стоит привести утверждение Дональда Калшеда, который писал, что «Одна из опасностей психотерапии заключается в том, что она может стать слишком «умственной» (словесной) и в итоге связь с телом будет упущена. Когда это происходит в психотерапии, также теряется связь с психикой. С другой стороны, смещение акцента в работе психотерапевта только на телесные симптомы таит в себе опасность высвобождения слишком большого массива соматической энергии, при этом «сырой» аффект остается недоступным разуму, так как отсутствуют понимаемые им образы и слова. Если аффект, имеющий телесную основу, не может быть выражен в контексте человеческих отношений вербально или в символической форме, то он не может достичь уровня «смысла», того места, где находится психика. Поэтому терапевты, работающие только с телом, также могут потерять психику, и если это происходит, то теряется всякая возможность работать на подлинную трансформацию».

Терапия осознаванием — новое направление, выросшее из телесно-ориентированной терапии, стремится к целостности подхода, тем самым, исключая те крайности, о которых писал Д. Калшед. В своем развитии терапия осознаванием идет параллельно и порой соприкасается со многими областями философии и психотерапевтических практик: гештальт-терапией, психодрамой, работами Кена Уилбера, Арнольда и Эмми Минделл, феноменологией Гуссерля.

В рамках терапии осознаванием проблема рассматривается как задача для развития потенциалов, не развитых в свое время в процессе жизни человека. Из этого следует, что психотерапия больше стремится к развитию человека, чем к его лечению. Также существенным для данного вида терапии является представление об изначально существующей естественной гармонии, близкое к саногенному взгляду в медицине. Эту мысль можно раскрыть словами И. Б. Канифольского: «Мы не боремся с природой за здоровье, а помогаем ей».

В наследство от телесно-ориентированного подхода терапия осознаванием получила свободное обращение с телесными ощущениями, в контактной работе с телом или без нее. Открытие данного подхода «заключается в том, что телесные ощущения, часто описываемые в виде образов, ведут нас по ассоциативному пути точно в ту точку места и времени прошлого, которая имеет отношение к исследуемой проблеме в настоящем и служит подходящей поворотной точкой для возможного изменения. Чаще всего это психотравмирующие эпизоды…, нуждающиеся в интеграции. На них и указывает симптом, если рассмотреть его как сигнал о забытом и дезинтегрированном опыте», — отмечает Канифольский.

Жак Лакан также считал, что «вытесненный материал, содержащийся в бессознательном, в форме, не дающей возможности его использования или окончательного забывания, продолжает воздействовать на человека, приводя к возникновению болезненных симптомов».

По словам Секацкого К. И., «причиной расстройств является болезненное доминирование в сознании и бессознательном переживаний, связанных с перенесенной катастрофической ситуацией в сочетании с невозможностью самостоятельного переструктурирования психотравмирующего опыта».

Исходя из вышеизложенного, психосоматика, несмотря на всю сложность этой проблемы, становится вполне подходящим полем для применения терапии осознаванием.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что в данном подходе болезнь рассматривается, как напоминание об опыте, который нужно реинтегрировать. Болезнь, по словам Канифольского И. Б. «не роковая случайность и не следствие случившихся трагедий, а лишь настойчивый способ напомнить о тех событиях, которые надо перепрожить заново и на этот раз во всей полноте».

А. Минделл так описал открытие этого принципа: «Однажды, наблюдая за сыном, я заметил, как он расковыривает болячку на ноге, заставляя ее кровоточить, и в этот момент я вдруг понял, что это само тело пытается усугубить боль. У тела, конечно, есть и механизмы, обеспечивающие улучшение состояния, но есть и некий важный механизм, которым пренебрегали до сих пор, действующий, наоборот, в сторону ухудшения состояния… Итак, я решил принять допущение, что тело иногда само усугубляет свои собственные проблемы, усиливает те или иные болезненные проявления».

Если рассматривать болезненные проявления с этой точки зрения, то перестает пугать вопрос о рецидиве и возврате симптоматики. При данном понимании возврат симптоматики означает, лишь, что есть еще некий опыт, связанный с этой проблемой, который нужно переработать.

Таким образом, при наличии психосоматических симптомов стоит начинать с исследования симптома, чтобы открыть его в опыт, который нуждается в проживании. Психосоматика, по словам И. Б. Канифольского, «дает нам прекрасный шанс не искать телесные ощущения, связанные с проблемой, как при других невротических расстройствах — она сама и есть телесные ощущения».

Психосоматические последствия психотравмирующих ситуаций можно назвать «заархивированными файлами», посланиями из прошлого об опыте, который человек не смог прожить тогда в силу уровня своего развития, и который может быть переработан сейчас.

Психотравмирующее событие, как указывают Фишер и Лехбург, часто сопровождается чувством беспомощности и незащищенности и влечет длительное потрясение в восприятии собственного одиночества. Возможно именно поэтому люди, пережившие психотравму, часто ни с кем не делятся и не рассказывают о произошедшем, продолжая оставаться в своем страдании в одиночестве.

Далее рассмотрим универсальное, работающее в рамках самых разных терапевтических подходах, понятие «зона внутреннего одиночества», предложенное А. И. Палеем.

По словам автора: «Зона внутреннего одиночества — это феноменологическое пространство личностно значимых переживаний человека, которыми он не делился с другими. Это «секретный мир», куда никто не допущен, где человек остается исключительно наедине с самим собой и своим страданием, где он предельно одинок… Ключевыми событиями в терапевтическом процессе являются моменты, когда клиент каким-то образом делится сокровенным, тайным и получает на это понимающий и принимающий отклик».

Важнейший аспект психотерапевтической Встречи заключается, по мнению А. И. Палея, «в установлении отношений (взаимодействии) с теми «частями» внутреннего мира клиента, которые он осознанно или неосознанно прятал, скрывал от других, и, потому, был там одинок. Таким образом, «место» Встречи — зоны внутреннего одиночества».

Если в процессе терапии осознаванием Встреча произошла, то становится возможным развитие самоосознавания клиента с интеграцией болезненного опыта прошлого, запускающие процесс изменения и восстановления тела и психики от последствий психотравмирующих ситуаций.

Таким образом, имеет место основание рассмотреть работу этого метода с клиентами, обратившимися к психологу и имеющими болезненные ощущения в теле. Метод разработан И. Б. Канифольским. Клиенту предлагается сосредоточиться на ощущениях в области болезненного телесного симптома и описать его. Затем методом свободных ассоциаций озвучить возникающие образы, воспоминания и сопровождающие их чувства. После этого предлагается провести связи с происходящими в жизни клиента в настоящее время событиями. Процесс не прекращается до осознавания клиентом болезненных вытесненных чувств.

Рассмотрим описание конкретных случаев работы с клиентами, имеющими болезненные ощущения в теле методом «терапии осознаванием».

Случай 1

Клиентка, женщина А. (имя изменено), 34 года. Присутствуют неприятные ощущения в плечах.

Запрос: убрать боль и понять причину ее возникновения.

Ощущения в теле: боль сильная давящая. По мере работы становилось горячо.

Образы — гора, на которую не взобраться; отрывок из книги О. Генри где в горах один персонаж убивает другого, так как лошадь не выдержит двоих; шарики хрустальные. Образы, которые приходили клиентке, были связаны с выбором и ответственностью.

Проведя параллель с конкретными жизненными ситуациями, она осознала, что ей приходилось брать ответственность за старшего брата в семейных отношениях, ответственность за общественную работу в классе, студенческой группе, а затем и на работе. Ответственность, которую она брала, была больше, чем она была способна выдержать. Многие из ее обязательств были не в ее социальной роли и ей не по силам.

Обратная связь была дана клиенткой сразу после консультации: боль практически полностью исчезла, возвращалась однажды в тот момент, когда она взяла на себя чужую ответственность. Клиентка пробует отслеживать уровень своей и чужой ответственности.

Случай 2

Клиентка, женщина Б. (имя изменено), 38 лет. Второй раз замужем, есть дочь. Четыре года назад с момента ухода от первого мужа начались боли в пояснице. Боли хронические, повторяются каждый год в одно и то же время.

Запрос — понять причины боли в спине чуть ниже поясницы.

Ощущения в теле — ноющая боль, жар, озноб, покалывания.

Образы — неприятный червяк, кишечник, ноющий ребенок, колющие иголки, солнце, апельсин.

Чувства, которые сопровождали образы — стыд, вина, обида, раздражение.

Мысли, сопровождающие образы, прежде всего, связаны с мужем и расставанием с ним, присутствует обида на непонимание со стороны родственников и дочери, а также вина за расставание и сожаление о невозможности жить с человеком. Чувство вины перед дочерью за то, что не сохранила семью и не может дать ей все то, что та хотела бы иметь.

Пришло осознание того, что из-за чувства вины она дает дочери поблажки, а потом раздражается на нее. Вслед за раздражением снова возникает чувство вины.

Обратная связь (через три консультации): боль исчезла, клиентка работает с чувством вины.

Случай 3

Клиентка, женщина Г. (имя изменено), 35 лет.

Запрос — понять причину аллергической реакции на правом колене.

Ощущения в теле — горячо, внутри как будто что-то горит, жжет, пылает.

Образы — печка в доме сестры мужа, костер в огороде.

Чувства обиды, горечи и злости.

Мысли, возникающие в ассоциациях, связаны с мамой, которая говорила, что клиентка бестолковая, бесполезная, ничего не умеет делать. После этого появляются мысли о месте в семье мужа, ощущение себя как самого бесправного и бесполезного члена семьи.

Клиентка брала ответственность за всех детей в доме (своих и детей сестры мужа), чтобы быть полезной. Произошло осознание своего непринятия места и роли в семье. Как будто клиентка поставила себя мысленно в ситуацию на коленях, самого низкостатусного члена семьи, а аллергия стала символом сопротивления и несогласия быть в этом положении.

Обратная связь (на второй консультации): боль исчезла.

Анализ эффективности метода терапии осознаванием, показывает, что консультирование будет эффективным, если были достигнуты задачи, поставленные клиентом совместно с психологом в начале работы. Если у психолога или у клиента возникает ощущение отсутствия результата работы, то это в большинстве случаев связано с недостаточной проясненностью запроса клиента и его нечетким представлением о желательном результате работы с психологом.

Необходимо, чтобы консультативные задачи были реалистичны. Важно понимать, что кардинальное изменение жизненных паттернов требует очень длительной и глубокой работы, а определенные личностные особенности имеют крайне устойчивый характер и практически не поддаются психологическому воздействию в рамках консультирования. Поэтому психологу не следует недооценивать даже небольшие сдвиги, которые он наблюдает в работе с клиентом.

Оценка эффективности консультирования может проводиться несколькими способами:

Объективная оценка с помощью входной и пост-консультативной диагностики. Данный способ особенно продуктивен в консультировании подростков, особенно если психологу необходимо продемонстрировать результаты своей работы.

Субъективная оценка, основанная на обратной связи с клиентом. В этом случае психолог делает вывод об эффективности консультирования в результате ответов клиента на вопросы типа «что изменилось в восприятии трудной ситуации?».

Субъективная оценка, основанная на наблюдении психолога за поведением клиента. Если психологу заметны позитивные изменения, желательно сообщить об этом клиенту.

В нашем исследовании важным является субъективная эффективность.

Проанализировав запросы клиентов и полученные результаты, мы выявили, что консультирование дало положительный эффект. Задачи, поставленные клиентами в начале консультирования, были достигнуты — боли в теле уменьшались в ходе консультации, совсем пропадали на 3, 4 встрече. При этом клиенты осознавали свою ответственность за проблемную ситуацию или, напротив, невозможность на нее повлиять, увидеть пути выхода и т. п.

Метод «терапии осознаванием» обладает краткосрочностью и доступностью в применении, способствует изменению физического и психологического состояния, что позволяет использовать его в работе с болезненными ощущениями в теле клиентов.

При психокоррекционной работе с использованием метода «терапии осознаванием» наблюдается снижение боли, напряжения, в теле клиентов появляется легкость еще в ходе консультации. Образы помогают клиентам абстрагироваться и быть более открытыми, люди лучше идут на контакт, с помощью метода свободных ассоциаций быстрее приходят к осознаванию психологических проблем.

Согласно субъективной оценке метод «терапии осознаванием» продемонстрировал свою эффективность при психокоррекционной работе с клиентами, которые испытывают болезненные ощущения в теле, что проявилось в снятии болевых ощущений, осознавании жизненных ситуаций и появлении способов их изменения.

Литература

1. Канифольский И. Б. Сновидения тела // Психологическая газета. 1997. № 6.

2. Лоуэн А. Психология тела. Телесно ориентированный биоэнергетический психоанализ. М.: Независимая ассоциация психологов практиков, 1997.

3. Малкина-Пых И. Г. Телесная терапия. М.: Изд-во «Эксмо», 2005. 752 с.

4. Старшенбаум Г. В. Психосоматика и психотерапия: Исцеление души и тела. М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. 96 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Л. И. Максименкова,
Псковский государственный университет

Аннотация. *В данной статье рассматривается проблема ресоциализации подростков с отклоняющимся поведением, а также проблема определения источников затрудненной социализации и ресоциализации девиантных подростков. В статье представлены некоторые данные, полученные в проведенном нами исследовании по определению эмоционально-личностных особенностей и преобладающих стратегий совладающего поведения девиантов. Результаты, полученныев эмпирическом исследовании, могут быть использованы при разработке комплексной программы психолого-педагогического сопровождения девиантных подростков в учебно-воспитательном процессе с целью своевременной коррекции отклоняющихся форм поведения и последующей более адекватной социализации подростков с девиантным поведением.*

Ключевые слова: *аутодеструктивное поведение, девиантные подростки, эмпатия, агрессивность, копинг-стратегии суицидальный риск, ресоциализация.*

Современная социальная ситуация характеризуется ярко выраженным расслоением общества, недостаточностью социальной регуляции, что, в свою очередь, провоцирует рост отклонений в развитии личности детей и подростков и формирование синдрома отклоняющегося и асоциального поведения.

Отсутствие эмоционального контакта ребенка с родителями, неудовлетворение потребности в понимании, принятии и паритетных отношениях со взрослыми, трудности межличностных взаимоотношений со сверстниками приводят к усилению тревоги и напряжения, формированию ощущения собственной незначимости, никчемности, уходу от общения, отчужденности детей и подростков, самоизоляции.

Несформированность системы ценностных ориентаций и нравственных ориентиров на фоне психоэмоционального напряжения становится источником импульсивных агрессивных реакций, проявлений цинизма и жестокости, формирования деструктивных и аутодеструктивных тенденций в поведении подростков.

Проблема отклоняющегося поведения является особо актуальной в настоящее время, причем особый интерес представляет изучение девиантного поведения именно в подростковом возрасте. Источник девиантного поведения подростка следует искать в нарушениях процесса его социализации. Первые проявления отклоняющегося поведения наблюдаются уже в детском возрасте

в виде гипертрофированных оппозиционных и протестных реакций, непослушания, слабости самоконтроля и несформированности навыков произвольной регуляции поведения, повышенной сенсорной жажды и усиления примитивных влечений. В основе отклоняющегося поведения детей и подростков относительно низкий уровень интеллектуального развития, незавершенность процесса развития личности, негативное влияние семьи и ближайшего микросоциального окружения, нарушенные взаимоотношения со сверстниками, положение изгоя, а также зависимость от требований группы сверстников и принятых в ней ценностей. У подростков такое поведение нередко служит средством самоутверждения, выражает протест против действительной или кажущейся несправедливости взрослых или чрезмерного их доминирования.

Дезориентировка подростка в отношениях с самим собой и внешним миром: внутриличностные конфликты, трудности определения собственного «Я», собственной личностной целостности и уникальности, а также конфликтные отношения со сверстниками и взрослыми становятся источником негативного характера развития на этом этапе жизни и приводят к серьезным изменениям в поведении подростка. Наличие девиантных форм поведения в детском и подростковом возрасте может представлять социальную опасность и стать источником не только подростковой, но и взрослой преступности: по статистике, около половины преступников-рецидивистов свое первое преступление совершили в подростковом возрасте [5, с. 49].

Четко сформированный «образ Я», как устойчивое представление о своей индивидуальности, дает возможность человеку выстраивать ориентиры на собственное будущее, планировать собственную жизнь и оценивать ее возможные перспективы. Кроме того, осознание соответствия собственных установок, идеалов, смыслов и ценностей с установками, идеалами, смыслами и ценностями как своего микросоциального окружения, так и социума в целом, создает ощущение внутренней гармонии и стабильности, способствует адекватному выполнению социальных ролей и удовлетворяет потребность в признании.

Гармоничная личность активно приспосабливается к реальности и в своем поведении ориентируется на общепринятые нормы, стандарты и ценности. Но реальность сама может носить негармоничный характер. В этом случае, приспособление к ней нельзя называть соответствующим общепринятым нормам: оно адаптивно по отношению к негармоничной среде, но дезадаптивно по отношению к социальным ожиданиям и общепринятым стандартам поведения [4, с. 57].

Затруднения в формировании устойчивого «образа Я», негативная или диффузная идентичность, создает препятствия для определения собственных жизненных ориентиров и смыслов, размывает представление о социальных ролях, приводит к невидению перспектив, регрессу личности, нарушает внутреннее равновесие и формирует инфантильные тенденции. В связи с этим под-

ростки оказываются неподготовленными к любого рода жизненным трудностям. При возникновении проблемных ситуаций они испытывают растерянность, беспомощность, эффективность совладающего поведения снижена в связи с преобладанием в поведенческом репертуаре непродуктивных копинг-стратегий [2, с. 95].

Девиантным подросткам свойственна низкая эффективность функционирования блока личностно-средовых копинг-ресурсов как в целом, так и отдельных компонентов их структуры, что способствует формированию неадаптивных стилей совладающего поведения [1, с. 89] и обнаруживается в снижении общего показателя социальной адаптации.

В нашем исследовании большинство подростков с девиантным поведением используют в стрессовых ситуациях такие механизмы как «избегание», «отвлечение» и «эмоциональное реагирование». Соответственно при возникновении проблемных и стрессовых ситуаций они пассивны, игнорируют проблему, уклоняются от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, либо пытаются уйти от проблемы посредством погружения в фантазии или в какое-либо занятие, говоря себе, что данное занятие сейчас важнее, а проблему можно решить и позже. Подростки испытывают сильный эмоциональный дискомфорт, находятся в состоянии мучительного эмоционального напряжения, с целью снижения которого прибегают к алкоголю, употреблению других психоактивных веществ, перееданию.

Эмоциональные реакции отличаются остротой, что проявляется в нетерпении, вспышках раздражения, действиях по первому импульсу, спонтанных, непродуманных реакциях, нерациональном поведении.

Лишь незначительное число исследуемых нами девиантных подростков использует в стрессе продуктивную стратегию поведения — «решение задачи», предпринимая попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, проявляя готовность к активному противостоянию трудностям и проблемам в жизни.

Исследования личностных особенностей девиантных подростков показали, что такие подростки часто страдают от недостатка социальной компетентности, не владеют социально приемлемыми и эффективными способами общения, имеют проблемы со школьной успеваемостью, окружающей мир воспринимается ими как нечто враждебное и несправедливое. У них недостаточно развита способность к восприятию чувств других людей и сопереживанию им. Страдания, которые испытывают собеседники во время или в результате общения с такими подростками, редко принимаются в расчёт. Они либо вообще игнорируются, либо подростки-девианты изначально не способны поставить себя на место другого человека, они даже не могут перенести собственные страдания от применяемых к ним насильственных действий на состояние своих жертв [3]. Это в свою очередь является одной из причин их повышенной агрессивности и враждебности.

Данные, полученные в нашем исследовании, свидетельствуют о том, что большинство подростков с девиантным поведением характеризуются высокими показателями агрессивности и заниженными показателями эмпатии.

Такие подростки часто видят угрозы и вызовы со стороны других людей, для них характерна готовность атаковать тех, кто им не нравится, им присуща враждебная установка к другим людям. Они конфликтны, неспособны на сознательную кооперацию, склонны использовать физическую силу для достижения потребностей или для того, чтобы доказать свой авторитет среди сверстников.

Подростки с заниженным и очень низким уровнем эмпатии с трудом воспринимают и адекватно интерпретируют состояние, проблемы и поведение другого человека, также у них затруднена способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими, то есть сопереживать, сочувствовать. Они эмоционально неотзывчивы. Такие подростки спокойно, без эмоционального отклика относятся к переживаниям и проблемам окружающих. Трудности присутствуют и в сфере коммуникации с другими людьми, так как подросткам с низким уровнем эмпатии сложно войти в доверительные, открытые отношения, понять и поставить себя на место другого человека.

Эффективность эмпатии снижается, если подросток старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих, что значительно сужает диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия.

Напротив, развитая способность к эмпатии, может служить сдерживающим механизмом при проявлении агрессии в отношении другого лица [6, с. 121].

Таким образом, высокие показатели агрессивности, недостаточная эмпатийность, неэффективность использования копинг-стратегий и защитных личностных механизмов, неумение справляться с жизненными трудностями и стрессовыми ситуациями часто становится источником формирования отклоняющегося поведения в подростковом возрасте и затрудняет социально-психологическую адаптацию личности, приводя к нарушению социализации подростка. В связи с этим представляется актуальным выявление специфики защитно-совладающего поведения и доминирующих копинг-стратегий в поведенческом репертуаре девиантных подростков, а также их эмоционально-личностных особенностей с целью определения путей психокоррекционного воздействия.

Обучение подростков способам анализа проблемной ситуации, рассмотрение возможных вариантов поведения при их возникновении, анализ продуктивных и непродуктивных способов поведения конфликтных и других сложных жизненных ситуациях может способствовать ресоциализации подростков с девиантным поведением.

Ресоциализация девиантных подростков снижает вероятность рецидивов отклоняющихся форм поведения, риск формирования противоправного поведения, в связи с чем является высоко значимой социальной проблемой.

Представляется целесообразным разработка комплексной системы психолого-педагогического сопровождения девиантных подростков в учебно-воспитательном процессе с целью своевременной коррекции отклоняющихся форм поведения в подростковый период развития и последующей более адекватной социализации подростков с девиантным поведением.

Литература

1. Абабаков В. А., Пере М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2004.

2. Бохан Т. Г. Возрастные и социально-психологические характеристики копинг-стратегий / Т. Г. Бохан // Сибирский психол. журнал. 2002. № 16–17. С. 66–73.

3. Гладышева Т. А. Факторы формирования девиантного поведения среди подростков // Культура и образование. Январь, 2014. № 1. [Электронный ресурс]: URL: http://vestnik-rzi.ru/2014/01/1284

4. Киршбаум Э. И. Психологическая защита / Э. И. Киршбаум, А. И. Еремеева. М.: Смысл, 2000. 181 с.

5. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2001. 507с.

6. Психология индивидуальных различий / Под ред. Е. П. Ильина. СПб.: 2004. 701 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Л. И. Максименкова, А. В. Гончаренко, Т. И. Ефанова,
Псковский государственный университет

Аннотация. *В данной статье рассматривается проблема эмоционального состояния подростков, актуальных переживаний подростков на сегодняшний день, а также проблема своевременного выявления подростков, входящих в группу риска по суицидальному поведению. В целях выявления подростков, склонных к суициду авторами было проведено эмпирическое исследование, анализ результатов которого рассматривается в данной статье. Результаты полученных данных будут интересны специалистам в области возрастной и педагогической психологии, руководителям образовательных учреждений, педагогам, классным руководителям, социальным педагогам и родителям.*

Ключевые слова: *кризис развития, суицид, суицидальное поведение, суицидальный риск, безнадежность, одиночество, критическая ситуация, подросток.*

Довольно позднее вступление молодых людей во взрослую жизнь в качестве полноправных членов социума, в том числе из-за нежелания взрослого сообщества признавать молодых равными себе (неохотно берут на работу молодых специалистов, требуя наличия опыта работы; возможно необоснованное увольнение и т. п.), формирует неуверенность относительно собственного будущего, страх перед ним, бессмысленность своего существования в целом и, как следствие, желание найти способ снижения этого страха.

Помимо этого, неблагоприятные условия взаимоотношений с ребенком в семье, создаваемые родителями, отвергание ребенка, непризнание его индивидуальности, грубое и жестокое обращение с ним создают предпосылки для формирования агрессивных и аутоагрессивных личностных тенденций [2]. Неудовлетворенность потребности молодых людей в паритетных отношениях с близкими взрослыми, неспособность и нежелание взрослых признать своего взрослеющего ребенка как уникальную личность, как индивидуальность, нежелание учитывать его мнение, интересы, вкусы, серьезно относиться к его переживаниям рождает у молодых людей чувство неуверенности в себе, формирует представление о собственной никчемности, ненужности, незначимости для окружающих. Следствием этого также является ощущение бессмысленности собственного существования, усиление чувства тревоги и напряжения, которое требует разрядки.

Мир же взрослых и принятые в нем установки и смыслы обесцениваются, утрачивают для молодых людей субъективную значимость, вызывают желание активного противодействия им и приводят к формированию деструктивных личностных установок [10].

Таким образом, неблагоприятные взаимоотношения с ближайшим окружением, отсутствие эмоционального контакта, понимания и принятия подростка во внутрисемейных отношениях и, как следствие этого, несформированность личностных смыслов и ценностных ориентаций, невидение собственных жизненных перспектив являются предпосылками возникновения и развития аутодеструктивного поведения в подростковом и юношеском возрасте.

В последние годы внимание общественности, психологов, социологов и исследователей всего мира приковывает проблема суицида. Однако, несмотря на ведущуюся в этом направлении работу, показатели смертности по-прежнему остаются довольно высокими. ВОЗ прогнозирует, что в 2020 году в результате суицида погибнет более 1,5 млн человек, а суицидальных попыток будет в 20 раз больше — это значит, что каждые две секунды будет происходить попытка суицида, и каждые 20 секунд одна из них будет «удачной».

Россия, согласно принятой Всемирной Организацией Здравоохранения классификации, относится к числу стран с высоким уровнем суицидальной активности населения (свыше 20 человек на 100 тысяч). Более того, в России самый высокий в Европе уровень самоубийств среди молодежи. Суицид, как явление, коснулся не только зрелого населения, но и лиц молодого возраста, детей и подростков, причем именно молодые люди чаще совершают попытки суицида.

К сожалению, Россия уже традиционно ежегодно занимает лидирующие места по показателям подросткового суицида и это является актуальнейшей проблемой нашей современности. Средний показатель самоубийств у населения Российской Федерации подросткового возраста больше чем в три раза превышает среднемировой показатель. Ежегодно, каждый 12 подросток в мире в возрасте 15–19 лет совершает попытку самоубийства.

Уже сейчас у лиц в возрасте 15–34 лет смерть от суицида входит в «тройку» лидирующих причин смерти. Предвидится, что в последующие десять лет количество самоубийств среди подростков будет расти быстрее, чем ранее. Согласно официальной статистике, подростковые суициды составляли 19,8 случаев на 100 тысяч человек в 2005 году, 19,3 случая — в 2006, 20,1 — в 2007, 19,4 — в 2008, 19,8 — в 2009 году. В последние пять лет смертность по причине подростковых суицидов находится на том же уровне [1, с. 5].

Мысли о самоубийстве имеются у 45 % российских девушек и у 27 % юношей. Не вызывает сомнения тот факт, что реальное число суицидов намного выше, поскольку не всегда сообщается о реальной причине смерти, или она скрывается под названием «смерть от несчастного случая».

Теоретический анализ феномена суицида показал, что:

– суицид — это следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого микросоциального конфликта» [5, с. 17];

– суицидальное поведение — это проявления суицидальной активности (мысли, намерения, высказывания, угрозы, попытки, покушения) [5, с. 17];

– суицидальный риск — это уровень сформированности суицидальных намерений [4, с. 93].

Общей причиной суицида является социально-психологическая неприспособленность, возникающая под влиянием острых психотравмирующих ситуаций, нарушения взаимодействия личности с ее ближайшим окружением.

Условно суицид делится на две большие группы — *истинный суицид и псевдосуицид (демонстративный)* [5, с. 48]. Истинный суицид является хорошо осмысленным, подготовленным и спланированным мероприятием, задача которого — лишить себя жизни без учета мнения родственников и друзей, окружения. Демонстративный суицид под собой не несет глобальной задачи — умереть, его цель заставить окружающих обратить свое внимание на личность и ее проблемы.

Кроме того, выделяют третью группу суицида — *аффективный суицид* [5, с. 51]. Он совершается в состоянии аффекта, под влиянием сильных, но сиюминутных чувств. Если попытка самоубийства неудачна, подросток, скорее всего, не будет ее повторять. Толчком к суициду могут стать конфликты в школе, семье или группе сверстников, несчастная любовь, в случае с особо впечатлительными подростками — даже фильм или книга.

По данным А. Е. Личко, только в 10 % случаев подростками руководит истинное желание умереть, а во всех остальных случаях суицидальная попытка — «крик о помощи» [11, с. 69]. Именно поэтому 80 % попыток самоубийств происходит дома, днем, чаще в выходные дни. Здесь следует отметить, что многие исследователи убеждены, что чувство самосохранения в полной мере формируется по достижению двадцати лет. Иными словами, подростки не способны осознавать конечность жизни; они считают, что смерть может быть «понарошку».

Американский психолог Скинер считает, что имеется четыре основных мотива самоубийств [4, с. 95]: 1) изоляция (чувство, что тобой никто не интересуется, никто тебя не понимает); 2) чувство собственной незначимости (когда человек оценивает себя низко, чувствует себя некомпетентным или стыдится себя); 3) беспомощность (ощущение потери контроля за своей жизнью); 4) безнадежность (когда будущее ничего хорошего не предвещает).

Основные мотивы суицидального поведения в подростковом возрасте, предельно экстремальные, тревожные, настораживающие, требуют пристального внимания со стороны взрослых [4, с. 96]:

– тревога как основное переживание, страхи, пониженный фон настроения, наличие депрессивных переживаний [8];

– ощущение безнадежности относительно собственного будущего, невидение перспектив, отсутствие представлений о собственном будущем [9];

– чувство обиды и одиночества;

– трудности в принятии решений, снижение активности и оптимизма в проблемных ситуациях и возникающие вследствие этого преувеличенное чувство вины и склонность к самообвинению;

– ощущение собственной ненужности, покинутости, никчемности и, как следствие, замкнутость, отчужденность;

– трудности во взаимоотношениях с родителями: от чрезмерной требовательности, жесткости, подавления самостоятельности подростка, необоснованных придирок, запретов и наказаний до неумеренной опеки, назойливого вторжения в его внутренний мир [7];

– неблагоприятные взаимоотношения со сверстниками: неприятие, отвержение группой; насмешки, преследование, издевательства, насилие со стороны сверстников;

– различного рода дисгармонии в психосексуальном развитии; трудности адаптации к изменениям, происходящем в организме; несоответствие биологических возможностей социальному положению [10];

– чрезмерно завышенный уровень притязаний и самоуверенность в сочетании с неудовлетворенностью потребности в признании;

– подчеркнутая бравада в поведении по отношению к взрослым и (или) сверстникам, показная неуправляемость, склонность к провоцированию конфликтов, за которыми скрываются неуверенность и боязнь близких отношений, а также чувство собственной неполноценности и незначимости для окружающих.

Следует также учитывать определенную связь суицидального поведения подростков со структурными особенностями и свойствами их личности, типом акцентуации характера.

Кроме того, все эти особенности суицидального поведения у подростков усугубляются туннельным (суженным) сознанием. У них значительно зауженно восприятие, часто они уже потеряли надежду на изменение условий своей жизни. Ситуация воспринимается как неконтролируемая, угрожающая, непонятная, внушающая страх. Сам себя человек воспринимает беспомощным. Все это вызывает стойкое чувство безысходности.

Также, важно то, что, сталкиваясь с кризисными ситуациями, подростки воспринимают свое положение как исключительное, не похожее на другие. Они считают, что никто не способен понять, по-настоящему оценить всю сложность их кризиса и чаще всего закрываются от внешнего мира. Все это вызывает стойкое чувство одиночества.

Таким образом, решение данной острой проблемы требует постоянного внимания и координации усилий смежных специалистов, способных «сопровождать» подростков на столь сложном отрезке жизни.

Таким образом, все это обуславливает актуальность проведенного нами исследования, цель которого — выявление связи между эмоциональными особенностями подростков и уровнем сформированности суицидальных намерений, которые могут увеличить риск возникновения суицидальной активности в подростковом возрасте.

В исследовании приняли участие школьники МБОУ СОШ № 1 им. Л. М. Поземского города Пскова (44 человека), в возрасте от 13 до 15 лет. Было выдвинуто предположение о том, что уровень сформированности суицидальных намерений, состояний и реакций положительно коррелирует с показателями по шкале безнадежности и переживания актуального одиночества.

Для проверки выдвинутого предположения были использованы следующие диагностические методики: опросник суицидального риска (ОСР) А. Г. Шмелева (модификация Т. Н. Разуваевой) [1, с. 81]; опросник «Одиночество» С. Г. Корчагиной [1, с. 94]; шкала безнадежности А. Бэка [1, с. 88]; а также диагностическая анкета критических состояний подростков Л. Б. Шнейдера [1, с. 84].

Диагностические методики были выбраны в соответствии с представлением о том, что острое переживание чувства безнадежности и одиночества в окружающей человека действительности может стать источником формирования суицидальных намерений, состояний и реакций, которые могут увеличить суицидальный риск.

Количественный и качественный анализ полученных в исследовании данных позволил выявить следующие тенденции.

1. Выявление индивидуального стиля и содержания суицидальных намерений у подростков с помощью опросника суицидального риска А. Г. Шмелева показало:

– по шкале «Демонстративность» высокие показатели демонстрирует 20,5 % подростков. Это говорит о наличии у них желания привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться сочувствия и понимания, что при определенных условиях может проявляться как «шантаж», «истероидное выпячивание трудностей», демонстрация суицидальных намерений, а изнутри переживается как «крик о помощи»;

– высокие показатели по шкале «Аффективность» регистрируются у 43,1 % испытуемых. Это говорит о доминировании у них эмоций над интеллектуальным контролем в оценке ситуации; о готовности реагировать на психотравмирующую ситуацию импульсивно, непосредственно эмоционально;

– по шкале «Уникальность» высокие показатели были отмечены у 18,1 % испытуемых. Это может свидетельствовать о том, что данные подростки склонны воспринимать себя, ситуацию, собственную жизнь в целом как нечто исключительное, непохожее на других и, следовательно, подразумевающего исключительные варианты выхода из сложившихся обстоятельств (в частности, возможно, и суицид). Данный показатель тесно связан с феноменом «непроницаемости для опыта», т. е. с недостаточным умением использовать свой и чужой жизненный опыт;

– высокие показатели по шкале «Несостоятельность» наблюдаются у 27,2 % испытуемых. Им свойственна отрицательная концепция собственной личности: представление о своей несостоятельности, некомпетентности, ненужности, «выключенности» из мира. Данная субшкала может быть связана с представлениями о физической, интеллектуальной, моральной и прочей несостоятельности. Форма внутреннего монолога: «Я плох». Возможно наличие «комплекса неполноценности»;

– по шкале «Социальный пессимизм» высокие показатели демонстрирует подавляющее большинство (63,6 %) испытуемых. Это говорит о наличии отрицательной концепции принятия окружающего мира; восприятии мира как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружением. Может выражаться в форме внутреннего диалога: «Вы все недостойны меня!!!»;

– у 11,3 % испытуемых-подростков отмечены высокие показатели по шкале «Слом культурных барьеров». Это — культ самоубийств. Поиск культурных ценностей и нормативов, оправдывающих суицидальное поведение, делающих его привлекательным. Заимствование суицидальных моделей из литературы и кино. В крайнем варианте — инверсия ценностей жизни и смерти. В отсутствие выраженных пиков по другим шкалам — «эстетизация смерти» (например, ситуация «вечного самоубийцы в романе Германа Гессе «Степной волк»). Одна из возможных внутренних причин культа смерти, доведенная до патологического максимализма смысловая установка на самодеятельность «Вершитель собственной судьбы сам определяет конец своего существования»;

– достаточное количество подростков (22 %) демонстрирует высокие показатели по шкале «Максимализм», что проявляется в инфантильном максимализме ценностных установок. Максимализация ценностей, значимость малейшей потери с одновременной минимизацией ценностей значимости имеющихся достижений. Распространение на все сферы жизни содержания локального конфликта в какой-то одной жизненной сфере. Невозможность компенсации;

– по шкале «Временная перспектива» высокие показатели наблюдается у 13,6 % испытуемых. Для них представляет трудности конструктивное планирование будущего. Это может быть следствием сильной погруженности в текущую ситуацию, трансформацией чувства неразрешимости актуальной проблемы в глобальной среде неудач и поражений в будущем;

– по шкале «Антисуицидальный фактор» высокие показатели регистрируются у 34 % испытуемых. Даже при высокой выраженности всех остальных факторов, есть факторы, которые снижают глобальный суицидальный риск (глубокое понимание чувства ответственности за близких, чувство долга, представление о греховности самоубийства, неэстетичности самоубийства, боязнь боли и физических страданий).

2. Для оценки восприятия настоящего, прошлого и будущего у подростков, использовалась диагностическая «Шкала Безнадежности» Бека. По мнению автора методики, безнадёжность — это наиболее частое переживание среди суицидальных пациентов. Безнадёжность (беспомощность) — переживание отчаяния или крайнего пессимизма по поводу будущего, а также негативное восприятие себя и окружающего мира.

Количественный анализ полученных эмпирических данных позволил констатировать наличие переживания безнадежности у испытуемых подростков в умеренной степени — у 13,5 %; в тяжелой — у 9 %.

3. Для определения глубины переживания актуального одиночества использовался диагностический опросник «Одиночество» С. Г. Корчагина.

Количественный анализ полученных данных показал, что только 2,25 % испытуемых не переживает сейчас одиночество; у 63,5 % испытуемых неглубокое переживание возможного одиночества; у 32 % испытуемых глубокое переживание актуального одиночества; и 2,25 % испытуемых переживает очень глубокое одиночество (погруженность в это состояние).

4. Для выявления наиболее критических ситуаций подростков использовалась диагностическая анкета «Критические ситуации подростков» Шнейдера. В результате количественного анализа данных были обнаружены следующие тенденции:

– в большинстве своем подростки склонны оценивать, как критические, следующие ситуации своей жизни и межличностного взаимодействия: ссоры, конфликты с друзьями; конфликты, разногласия с одноклассниками; ссоры, конфликты между родителями; неприятности в учебе, неуспеваемость; конфликты с родителями;

– достаточно значительное количество подростков (36,3 %) отмечает наличие критической ситуации в недавнем прошлом; а 22 % подростков склонны ожидать возникновение критической для себя ситуации в самом ближайшем будущем;

– о наличии переживания критической ситуации свидетельствуют субдепрессивные состояния и состояния фобического круга. К первым относится: неудовлетворение, тоска и подавленность; данные состояния регистрируются у большинства (61,3 %) испытуемых подростков. Ко вторым относятся: страх, опасение, беспокойство и тревожность. Данные состояния характерны также для значительного (54,5 %) числа подростков;

– наиболее типичными ситуационными реакциями для подростков в критических ситуациях являются следующие: оппозиции, отрицательного баланса, внутреннего суицидального поведения. Иначе говоря, подростки, оказываясь в критической ситуации, наиболее склонны злиться, выплескивать эмоции; испытывать чувство гнева на себя или окружающих; испытывают желание что-нибудь сломать, разрушить, кого-нибудь ударить. Кроме того, некоторые из опрашиваемых (11,3 %) отметили, что у них в критических ситуациях обнаруживается желание «заснуть и не проснуться»;

– ситуационные реакции, свидетельствующие о деструктивном воздействии на подростка критической для него ситуации можно условно разделить на 4 группы: 1) эмоциональный дисбаланс — проявляется в чувстве дискомфорта, неудовольствия, тревожности, унынии; 2) пессимизм — проявляется в чувстве безысходности, неуверенности в себе, мрачном мировосприятии, чувстве, что хуже уже некуда; 3) демобилизация — проявляется в переживании одиночества, беспомощности, безнадежности, неудовлетворенности; 4) дезорганизация — проявляется в состоянии напряжения, возбуждения, в ухудшении самочувствия и сна [1, с. 85].

Реакции первого типа (эмоциональный дисбаланс) ярко выражены у большинства (60 %) испытуемых; реакции второго (пессимизм) и третьего (демобилизация)типа ярко выражены у более чем трети обследуемых подростков (34 и 36,3 % соответственно); реакции четвертого типа (дезорганизация) ярко выражены у значительного числа (47,7 %) испытуемых.

Анализ поученных эмпирических данных показал, что переживание подростками собственной беспомощности возникает достаточно часто и в самых разнообразных ситуациях; определенная часть испытуемых сталкивается с травмирующими обстоятельствами чаще обычного; они испытывают опасение, беспокойство, тревожность и подавленность в таких ситуациях; кроме того, есть определенный процент подростков, кого в критических ситуациях посещают суицидальные мысли.

5. Для подтверждения выдвинутого предположения о наличии связи между эмоциональными особенностями подростков и уровнем сформированности суицидальных намерений, которые могут увеличить риск возникновения суицидальной активности, полученный массив данных был подвергнут корреляционному анализу с использованием коэффициента корреляции Пирсона, который показал:

– состояние безнадежности коррелирует со следующими показателями: одиночество ($r = 0{,}604$; $p \leq 0{,}01$), демонстративность ($r = 0{,}453$ $p \leq 0{,}01$), аффективность ($r = 0{,}321$; $p \leq 0{,}05$), уникальность ($r = 0{,}639$; $p \leq 0{,}01$), несостоятельность ($r = 0{,}531$; $p \leq 0{,}01$), временная перспектива ($r = 0{,}768$; $p \leq 0{,}01$). Это говорит о том, что подросткам свойственно привлекать внимание окружающих к своим несчастьям, добиваться сочувствия и понимания. Также подростки довольно часто склонны воспринимать проблемную ситуацию как исключительную и реагировать на нее импульсивно, непосредственно эмоционально, при этом, воспринимая себя как непохожего на других, «выключенного из мира», несостоятельного (по физическому, интеллектуальному, моральному или другим аспектам). Типичной особенностью подростков является затрудненность, а порой и невозможность конструктивно планировать будущее, вследствие погруженности в настоящую ситуацию;

– состояние одиночества коррелирует со следующими показателями: демонстративность ($r = 0{,}492$; $p \leq 0{,}01$), аффективность ($r = 0{,}377$ $p \leq 0{,}05$), уникальность ($r = 0{,}582$; $p \leq 0{,}01$), несостоятельность ($r = 0{,}422$; $p \leq 0{,}01$), временная перспектива ($r = 0{,}533$; $p \leq 0{,}01$). Это говорит о том, что при глубоком чувстве одиночества, ненужности подросток склонен привлекать внимание к себе, так как может чувствовать его дефицит. Подросток остро реагирует на трудности и видит прежде других лишь крайние варианты выхода из них (в том числе и суицид), чувствует себя отверженным, имеет внутреннюю установку «Я плох», а также не способен планировать свою деятельность.

Таким образом, предпринятый количественный и качественный анализ полученных в эмпирическом исследовании данных показал, что выраженное состояние безнадёжности и глубокое чувство одиночества будут повышать суицидальный риск подростков. Склонность к импульсивным реакциям, аффективным вариантам реагирования, действиям по первому побуждению, высокая эмоциональная возбудимость у подростков в сочетании с ярко выраженной потребностью в помощи извне и низкой способностью планирования будущего могут выступать как факторы риска формирования суицидальных намерений в подростковом возрасте.

На наш взгляд, результаты проведенного исследования могут представлять практический интерес и быть использованы как с целью профилактики суицидальной активности в подростковом возрасте, так и при организации психологического сопровождения подростков в постсуицидальный период.

Литература

1. Алимова М. А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. Барнаул, 2014. 100 с.

2. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль. СПб. Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 512 с.

3. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд / Пер. с фр. с сокр.; Под ред. В. А. Базарова. М.: Мысль, 1994. 399 с.

4. Ефимова О. И. Суицидальное поведение в подростковом возрасте и возможности его профилактики // Успехи современного естествознания. 2005. № 11. С. 93–95.

5. Ефремов В. С. Основы суицидологии. СПб.: Диалект, 2004. 480 с.

6. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). М.: Издательский центр «Академия», 2003. 288 с.

7. Исаев Д. Н. Психопатология детского возраста. СПб. СпецЛит, 2001. 463 с.

8. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. М. Медицина, 1995. 560 с.

9. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 993 с.

10. Личко А. Е. Подростковая психиатрия. Л.: Медицина, 1985. 416 с.

11. Орлова И. Б. Самоубийство — явление социальное // Социологические исследования. 1998. № 8. С. 69–72.

12. Пормо К. и др. Суицидальное поведение в юношеском возрасте // Социальная и клиническая психиатрия. 1997. № 1. С. 128–130.

ЛИЧНОСТЬ В ХРИСТИАНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПРАВОСЛАВНОМ БОГОСЛОВИИ

М. А. Манойлова,
Псковский государственный университет

Аннотация. *В статье рассматривается христианская психология как новое направление отечественной психологии. Раскрываются существенные отличия христианской психологии от общей психологии. Дается определение категории личности в психологии и в христианской психологии. Христианский подход неэволюционистичен, а креационистичен — имеет непосредственное отношение к теме личности. В христианской психологии категория «личности» опирается на христологическое догматическое учение.*

Ключевые слова*: личность, христианская психология, православное богословие, структура личности, развитие личности.*

Христианская психология, как отдельное направление отечественной психологии, возникло 29 лет назад, с момента начала работы Методологического семинара по христианской психологии и антропологии в Московском университете (1990 г.).

Христианская психология именно рождалась заново, в новом контексте, в новые времена, указывает Б. С. Братусь, и никто поначалу даже не осознавал, что дисциплина под таким названием и соответствующая проблематика давно присутствовали и разрабатывались в дореволюционной России.

В христианской психологии есть авторитетные отечественные ученые психологи начала XX века (П. П. Соколов, В. Ф. Чиж, Д. М. Коновалов, Н. А. Бердяев, прот. Николай Липский, В. А. Тихомиров, М. Ю. Лахтин, И. П. Триодин, прот. Сергий Четвериков, М. А. Новоселов, Г. И. Челпанов и др.) и конца XX века (А. А. Гостев, Т. А. Флоренская, Ф. Е. Василюк, В. И. Слободчиков, Б. С. Братусь, Р. М. Грановская, Л. Ф. Шеховцова и др.).

Невозможно назвать хотя бы одного крупного зарубежного психолога, у которого бы не было серьезных работ в области психологии веры и религии, связи религиозности с развитием личности и т. п. (У. Джеймс, З. Фрейд, К. Юнг, Э. Фромм, Г. Олпорт, В. Франкл и др.).

Однако нет пока авторитетных для всех христианских общепсихологических теорий, которые стали бы фундаментом развития христианской психологии. Христианская психология опирается на православное богословие, а значит на Священное Писание, особенно Евангелия и Апостолы, также творения Святых Отцов Православной церкви.

Понятие «психология» впервые появилось в 1590 г. в трудах немецкого богослова Гоклениуса. В научный язык его впервые ввел в 30-х годах 18 века немецкий ученый Христиан Вольф.

Обратимся к вопросу истории отношений психологии и православия. Так, первым автором учебника по психологии был Иван Михайлович Кондорский, протоиерей Русской православной Церкви. Его учебник был издан примерно в 1704 году. Первый конспект по психологии датируется 1694 годом, он хранится в библиотеке Московской духовной академии. Святитель Игнатий Брянчанинов (1807–1867) ввел термин «христианская психология». Основоположником христианской психологии является святитель Феофан Затворник (1815–1894), который вел дисциплину «Христианская психология» и имеет огромное количество трудов по христианской психологии.

Термину «христианская психология» более 150 лет. Данные факты подтверждают, как минимум трех вековой диалог психологии и православия. С 1917 по 1990 года были прекращены все отношения между наукой и религией, наука стала материальной. В современное время 80 летний пробел в отношениях преодолен и появилась возможность продолжения развития христианской психологии с более чем двухтысячилетней историей.

Главное понятие как в общей психологии, так и в христианской это — «душа» («псюхе») наряду с «логосом» — одна из составляющих самого названия психологии.

В современной психологии «душа» либо вообще исчезает из сферы ее рассмотрения и исследования как понятие, не удовлетворяющее рационалистическому идеалу, либо остается в виде метафоры для описания эмоциональной сферы человека. Общая психология становится наукой, изучающей процессы отражения человеком и животными объективной реальности в форме ощущений, восприятий, понятий, чувств, психических процессов и других явлений психики. Или в другом варианте: психология как наука изучает факты, закономерности и механизмы психики [12]. Значит психология — наука о психике, а не о душе.

Существенное отличие христианской психологии в том, что ей характерны теоцентричность (стремление к Богу) и христоцентричность (готовность к сораспятию с Христом, стать искупительной жертвой).

Христианское понимание человека «тело — душа — дух» (три измерения), в общей психологии секуляризованная диада «биологическое — социальное» (два измерения), в результате чего в общей психологии человек лишается своей метафизической составляющей, что неизбежно в интересах «позитивного знания». Позитивистски ориентированная психология по определению исключает какое-либо «третье измерение» человека, в результате чего ее предмет, по словам А. Н. Леонтьева, «кажется исчезающим» в постоянно возникающих «дисциплинарных трещинах», а образ человека оказывается неполным и потому искаженным. Наука с точки зрения ее идеала не может оперировать метафизическими категориями. Современный научный подход задает общей психологии секуляризованный, частичный, усеченный образ человека.

Г. И. Челпанов в 1888 г. писал: «Хотя психология, как обыкновенно принято определять ее, и есть наука о душе, но мы можем приняться за изучение ее «без души», т. е. без метафизических предположений о сущности, непротяженности ее и можем в этом держаться примера исследователей в области физики». При этом Челпанов не отрицал существования души или трансцендентность личного бытия, но разводил это со своими научными занятиями психологией [12].

А. Н. Леонтьев пишет: «Мы разобрали человека на части и хорошо научились «считать» каждую из них. Но вот собрать человека воедино мы не в состоянии» [5].

Э. Шредингер, основатель волновой механики, один из самых выдающихся ученых XX столетия: «Я очень удивлен, что научная картина реального мира вокруг меня столь бедна. В ней масса фактической информации, она укладывает весь наш опыт в удивительный порядок, но она полностью молчит о том, что действительно близко нашему сердцу, что по-настоящему важно. Она ни слова не говорит о красном и голубом, об остром и сладком, о физической боли и физическом восторге, она ничего не знает о прекрасном и отвратительном, хорошем и плохом, о Боге и вечности. Иногда наука делает вид, что может дать ответы на эти вопросы, но ответы часто столь глупы, что их не хочется принимать всерьез» [15].

В этих высказываниях констатация трагедии эмпирической психологии, которая в XX веке строилась согласно идеалу «абсолютно точной науки» о человеке, без одухотворенной составляющей человека.

Попытаемся определить категорию личности в психологии и в христианской психологии. Личность — универсальная категория, которую изучают все общественные науки. Термин появился еще в древней Греции и личностью называли любого гражданина, имеющего юридические и политические права, т. е. рассматривали личность, как социально полноценного человека, в то время как рабы — говорящие орудия. В научной психологии «личность» — базовое понятие.

Как психологическая категория «личность» начинает складываться в 15–16 веках, при этом понимается, что личность, это человек наделенный свободой воли и Божественной душой. С 18–19 веков понятие «личность» активно используется в таких науках как история, экономика, социология.

Подходов к определению понятия «личность» в психологи достаточно много: К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, Б. С. Братусь, Н. Д. Виноградов, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. Г. Маклаков, В. С. Мухина, В. Н. Мясищев, Н. И. Непомнящая, А. П. Нечаев, А. Б. Орлов, А. В. Петровский, К. К. Платонов, М. М. Рубинштейн, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, Д. Н. Узнадзе, Д. Б. Эльконин и мн. др.

В психологии личность — прежде всего живой, конкретный человек со своими достоинствами и недостатками, со своими сильными и слабыми сторонами, порожденными его активным участием в жизни общества, воспитанием и обучением. Личность — общественный индивид, субъект и объект исторического процесса.

Личность развивается и раскрывается в процессе взаимодействия с окружающий предметной и социальной средой. Личность — феномен общественного развития, человек обладающий сознанием и самосознанием. Личностью становятся, это целостное образование особого рода.

В структуру личности отечественные психологи включают: способности, темперамент, характер и мотивацию.

Психологический взгляд на категорию «личности» заключается в том, что основывается на своеобразии физиологии высшей нервной деятельности, анатомо-физиологических особенностях, окружающей среды и общества, сферы деятельности, т. е. на обычном опыте, который не открывает ни подлинного личного многообразия, ни подлинного единства природы. Личность в психологии эмпирична.

Христианский подход неэволюционистичен, а креационистичен — имеет непосредственное отношение к теме личности. Православному богословию несвойственно понимание личности как продукта филогенеза. Поскольку эволюционизм не совместим с православным учением о происхождении человека, то для христианина бессмысленно говорить о каком бы то ни было филогенезе не только личностных, но и любых индивидуальных (природных) свойств и качеств человека. Сама по себе идея эволюции (развития) является одним из важнейших теоретических методов мышления, но все же — всего лишь одним из методов, и этот метод, даже в теоретическом отношении, не может быть имплицирован на весь природный (тварный) мир.

Рассмотрим категорию «личности» в христианской психологии, основанной на православном богословии.

Православные авторы, рассматривая личность, опираются на христологическое догматическое учение. В святоотеческой антропологии чаще всего используется не слово личность, а слово человек. Наименование человека личностью встречается и в Священном Писании… помимо специальных терминов и категорий в православном богословии широко используются средства естественного человеческого языка [14].

Личность в христианской психологии предполагает наличие таких способностей, как свободная воля, определение цели, выбор мотивов, нравственное чувство, словесность (разумность), творческая направленность в их проявлениях, жертвенная любовь [4].

В христианской психологии личность превосходит понятие индивидуальности. Индивидуальность человека, как совокупность его индивидуальных

свойств, делающая человека уникальным феноменом, есть принадлежность человеческого естества, то есть природы.

Согласно учению христианской антропологии, человек наделен свободной волей, которая с момента Адамова грехопадения находится как бы в расколотом, конфликтном, неустойчивом и непредсказуемом состоянии. Воля рассматривается как способность человека возрастать над своей природой.

С. Л. Франк дает следующее определение: Личность есть непостижимое, сверхрациональное, ни в какие внешние рамки не укладывающееся, свободно-спонтанное существо человека — тот глубочайший корень души, который сам человек сознает как некую абсолютно ценную, несказанную и непередаваемую тайну и подлинную реальность своего «я». Все, что человек делает, чему он служит, что заполняет его жизнь, только наслаивается на эту первооснову, держится ею и, в конечном счете, остается все же ей неадекватно. Это самое субъективное, самое личное в человеке, не укладывающееся ни в какие объективные рамки, есть вместе с тем то, что человек сознает как некую абсолютную реальность — как то, для чего и в отношении чего существует для него все остальное [10].

В. Н. Лосский пишет, что личностная неповторимость есть то, что пребывает даже тогда, когда изъят всякий контекст, космический, социальный или индивидуальный — все, что может быть выражено. Личность несравненна, она «совершенно другое». Плюсуются индивидуумы не по личности. Личность всегда «единственна» [6].

С. А. Чурсанов дает богословское понятие человеческой личности: личность есть несводимая к природе, свободная, открытая, творческая, уникальная, целостная в смысле как неделимости, так и нерушимой идентичности, непознаваемая аналитическими обьективирующими методами онтологическая основа человека, определяющая образ бытия его индивидуализированной природы и актуализирующая себя в личностных отношениях [14].

Личностью — образом Божиим — человек является, по христианскому учению, с момента своего зачатия, ибо именно с этого момента Господь дает человеку душу, которая вместе с телом непрерывно развивается и совершенствуется.

Личность способна быть независимой от ситуации, обстоятельств, является устойчивой и может сама управлять собственной жизнью, а также делать самостоятельный выбор и быть ответственным за него [8].

Личность человека не детерминируема ни своей природой, ни окружающей средой или культурной средой. Личность сама определяет сам образ существования природы [14].

В православной парадигме понятие личности целостно представлено у В. В. Зеньковского. В его трудах речь идет о двух центрах (слоях) личности: метафизическом и эмпирическом. Метафизическое — некая данность, ду-

ховно-детерминированная человеческая целостность, некая ипостась. Метафизическая личность с первых дней жизни окрашена чем-то индивидуальным. Это замысел Божий о непохожести на других людей в духовном плане. В метафизической личности проявляется воля Божия относительно конкретного человека и его миссия в мире.

Эмпирическая личность, по В. В. Зеньковскому, продукт онтогенетического развития, несет в себе эмпирический состав [3]. Т. е. она возникает в результате воздействия социальной среды на метафизический план личности и представлена различными психическими и психологическими образованиями, качественно возникающими в процессе человеческой жизни.

Метафизическая сторона личности управляет эмпирическим развитием души. Перед личностью всегда раскрыта бесконечная перспектива духовного развития. Человек и глубже и богаче своей эмпирической личности.

Структуру личности в христианской психологии полно раскрывают С. В. Кондратьев, О. В. Кондратьева [13]. Авторы представляют личность в трех модальностях: личность Адама, личность современники и личность Иисуса Христа.

Адам сотворен Богом взрослым человеком, общался с Богом, существовал в системе отношений «Человек-Бог» (детерминация метафизической личности). Жизнь Адама — замысел Божий. Грех сделал невозможным общение человека с Богом.

Изгнанные из рая начали создавать рай на земле — общество, культура. Система «Человек — Мир» (детерминация эмпирической личности). Здесь труд — безгреховная основа существования и благодаря ему человек развивается, появляются психические и психологические новообразования.

Сын Адама и Евы Каин — творение Бога, рожденное человеческим существом. Он пришел в мир младенцем и развился, сформировался миром. Личность Каина во многом тождественна личности современника. Метафизическая личность дана по факту рождения, духовный потенциал замысла Божьего, представленный в индивидуальности.

Каин в отличие от Адама не обладает психологическими образованиями духовного человека (знаниями, умениями), этот человек формируется в процессе развития. Возможность выстраивания отношений с Богом зависит от ориентации на Бога, которые формируются миром, социумом. Современный человек может прийти к Богу, только через систему «Человек — Мир» и эмпирическая личность — условие реализации замысла Божьего в человеке, представленного в метафизической личности.

Иисус Христос рожден от Бога и воплотил в себе Божественную сущность. Рождение в отличии от творения, есть воплощение родителя в рожденном по сущности. Следовательно, если речь идет о духовном воплощении через рождение от Бога, то имеет место Абсолютное бытие. Таким образом «Иисус Христос есть Единородный Сын Божий... рожденный из существа

Отца, как свет от света. От истинного Бога Отца рождается такой же истинный Бог Сын, и рождается ... прежде всякого времени — от вечности, так, что с Отцом вечно всегда есть Сын (а также Святой Дух), одинакового существа с Отцом (единосущно Отцу).

Иисус Христос не является метафизической личностью, т. к. он есть Бог. Он не ограничен замыслом Божиим, т.е. индивидуальностью. С дугой стороны он рожден Марией, и в этом отношении он человек. Он пришел в мир младенцем и рос, в социокультурных условиях, т. е. формировалась эмпирическая личность. Уникальность Иисуса Христа как Спасителя рода человеческого. Господь говорит: «Я есмь путь и истина и жизнь; никто не может приходить к Отцу, как только через Меня» [1].

То есть только через систему отношений «Человек — Мир», в которой представлена эмпирическая личность, возможно выйти на отношения «Человек-Бог». Именно через Христа, живущего среди людей, можно прийти к Богу.

Для христианина личность Иисуса Христа является идеалом, образцом, путем личностного развития, в то время, когда смысл жизни и ценность — стремление к Богу. В христианской антропологии ум, рассудок всегда связан с познанием Бога и познанием самого себя, со стремлением к миру с Богом и к внутренней гармонии [7].

Развитие личности означает для христианина приближение к идеальному образцу человека, который дал нам в своем Лице Иисус Христос. Человек именно потому и личность, что он есть образ личного Бога в безличном мире. Человек существует в качестве личности по причине того, что являет собой образ Бога, и наоборот — он вследствие того только и есть образ Божий, что существует в качестве личности [2].

В богословском осмыслении проблемы определения «личности» появляется потенциальное бытие, достижение подлинного единства природы и раскрытии человеческой личности, появляется возможность и одновременно задание (цель бытия), суть которого выразили в своих творениях священномученик Ириней Лионский, святитель Афанасий Александрийский, святитель Григорий Богослови святитель Григорий Нисский: «Бог соделался человеком, дабы человек смог стать Богом».

Онтогенез личности не отрицается в православном богословии, но представляется в обратной перспективе, чем в психологической науке. В психологии индивид — это предпосылка становления личности: о маленьком ребенке можно говорить, как об индивиде, но нельзя всерьез говорить, как о личности, личность представляет собой продукт определенной стадии онтогенеза [5]. Напротив, для православного богословия «именно личное начало служит причиной существования индивида, соединяет разобщенные качества, делает индивида самотождественным» [9].

Раскрыть понятие «развитие личности» в свете христианской психологии помогают различия в понятиях образа и подобия Божия, сущности и природы человека, ветхого человека и нового, внешнего и внутреннего. Образ

Божий человеку дан — дан как нечто прирожденное его духовной сущности: это общее достояние и отличительный признак всех людей, это внутренние сущностные черты человека, Подобие человеку задано: мы его имеем в потенции, в возможности; подобие проявляется в том, насколько человек духовно развит, насколько Бог виден в человеке, насколько человек предстоит пред Богом; подобие Божие зависит от произволения и деятельности самого человека [2].

Духовное развитие личности христианина — это преображение его внешнего человека во внутреннего, ибо, по слову апостола Павла, если внешний человек и тлеет, то внутренний со дня на день обновляется (1 Кор. 4:16). А апостол Петр характеризует духовно развитое состояние личности как состояние сокровенного сердца человека в нетленной красоте кроткого и молчаливого духа (1 Пет. 3:4) [1].

Христианское понимание развития личности как претворение образа Божия в подобие Божие, в следовании человеком Христовым заповедям, конечно, не исключает социального аспекта личностного развития, а, напротив, возводит его на качественно более высокий уровень.

Цель человеческой жизни, согласно христианскому учению, — обожение (θεωις), соединение с Богом, богоуподобление. Достижение цели обожения человека осуществимо только на основе свободной (добровольной) синергии человека и Бога: мы соработники у Бога, — говорит апостол Павел (1 Кор. 3:9) [1].

В христианской психологии развитие личности происходит в служении ближним. Расцвет личности, ее духовное возрастание не происходит моментально, магически через приобщение человека в церковных таинствах Духу Святому. Духовное возрастание личности имеет свои нижние и верхние границы, точнее сказать, противоположные состояния бытия. Священник Павел Флоренский характеризует эти состояния словами «личина» и «лик». Лик есть осуществленное в лице подобие Божие. Полную противоположность лику составляет слово «личина». Первоначальное значение этого слова есть маска — то, чем отличается нечто подобное лицу, похожее на лицо, выдающее себя за лицо и принимаемое за таковое, но пустое внутри [11].

Христианство есть религия человеческой личности, религия персоналистическая и антропологическая. В ней человек впервые находит самого себя как личность.

Источники и литература

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Издание Московской Патриархии. М., 1989.

2. Буфеев С. Православное понимание личности. [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://azbyka.ru/pravoslavnoe-ponimanie-lichnosti (дата обращения: 23.02.2019).

3. Зеньковский В. В. Психология детства. М.: Академия, 1996. 347 с.

4. Игумен Георгий (Шестун) Православное понимание личности // [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://azbyka.ru/lichnost (дата обращения: 22.02.2019).

5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. С. 173–182.

6. Лосский В. Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие. М., 1991. С. 214–215.

7. Манойлова М. А. Эмоциональный интеллект: научный и святоотеческий подход // Актуальные проблемы самореализации личности в современном обществе / Под ред. Д. Я. Грибановой. Псков: Псковский государственный университет, 2017. С.194–198.

8. Манойлова М. А.Формирование православных ценностей молодежи. Псков: Псковский государственный университет, 2018. 158 с.

9. Новиков Д. В. Основы христианской антропологии. М., 2003. С. 54.

10. Франк С. Л. С нами Бог. Парадоксальная правда христианства. [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Semen_Frank/s-nami-bog/2_3 (дата обращения: 23.02.2019).

11. Флоренский Павел, священник. Иконостас // Богословские труды. Т. 9. С. 82–148.

12. Христианская психология в контексте научного мировоззрения: коллективная монография / Под ред. проф. Б. С. Братуся: Никея; Москва; 2017.

13. Христианская психология: учеб. пособие / С. В. Кондратьев, О. В. Кондратьева. М.: ИНФА-М, 2017. 191 с.

14. Чурсанов С. А. Лицом к лицу. Понятие личности в православном богословии XX века. Монография. М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. 264 с.

15. Shaefer H. F. Scienceand the Christian faith. Berkeley (CA), 1984. P. 2.

САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: КРАСОТА ВНЕШНЯЯ И ВНУТРЕННЯЯ

М. А. Манойлова,
Псковский государственный университет

***Аннотация**: Человек живет в обществе, развивается в нем и под его влиянием. Самопрезентация — это то, как человек проявляет себя в различных ситуациях, индивидуальный стиль общения, неповторимый образ, который не только нравится самому себе, но и привлекателен для окружающих. Расхождение внешней самопрезентации, с внутренним духовным его состоянием ввергает человека в конфликт. Настоящая красота — это гармония внешнего и внутреннего.*

***Ключевые слова**: самопрезентация личности, красота внешняя и мода, духовная внутренняя красота.*

Человек социален и как общественное существо пытается приспособить свой внутренний мир и свои поступки к социуму, в котором он живет. Обычный человек регулирует свое поведение и свой внутренний мир, для того, чтобы произвести впечатление на окружающих людей. Таким образом, человек начинает вести себя в желаемом социуму свете, что в свою очередь уводит его от самого себя настоящего, он преподносит себя не таким, каким является его внутренний мир.

Самопрезентация — это то, как личность предъявляет себя социуму. Самопрезентация может быть вербальной и невербальной, это демонстрация собственной личности в системе внешних коммуникаций, это то, как человек выглядит и что представляет собой в глазах окружения, будь то профессиональная сфера, общение с родственниками или просто прогулка на природе.

Самопрезентация — это умение эффективно и выигрышно подавать себя в различных ситуациях, индивидуальный стиль общения, неповторимый образ, который не только нравится самому себе, но и привлекателен для окружающих.

Стремление к красивому, прекрасному, наряду со способностью осознавать его и переживать, существует в каждой человеческой душе. Всем абсолютно хочется быть красивым, иметь красивую жену / мужа, красивых детей, красивую машину, дом — тяга к красоте в каждом человеке заложена с рождения.

Красота — в первую очередь, эстетическая категория, в которой выражается то, что мы видим привлекательного, приятного и превосходного в ком-то или в чем-то. В изобразительном искусстве и музыке красота воспринимается через чувства [6]. Можно сказать, что красота есть то, что к себе зовет, привлекает, то к чему все стремятся, все хотят ею обладать.

В самопрезентации, при формировании впечатления о себе, очень важно: внешний облик, оформление внешности, экспрессия, внешняя выразительность, выполняемые действия, предполагаемые качества личности.

Внешний облик, внешняя красота воспринимается зрительно. Во внешнюю, невербальную самопрезентацию входят очевидные факторы: такие как формы тела, состояние кожи, качество волос и ногтей, грация движений и ощущения исходящие от человека.

Часто внешняя красота человека ассоциируется с его одеждой. В энциклопедии моды можем найти такое определение: одежда — отражение личности, она сообщает окружающим о том месте, которое человек занимает в этом мире [9].

Самопрезентовать себя через внешность означает:

– одеть на себя что-то свеженькое, необычное, захватывающее и экспериментальное, глянцевое;

– отличаться от других, но в тоже время быть как все;

– возможность проявить свое «Я», через одежду самовыразиться.

Законодателями моды, внешней самопрезентации, всегда были вельможи, члены царской семьи, богатые люди — изобилие драгоценных камней, жемчужные нити, расшитые золотом башмаки и прочая величавая торжественность [7] — большей части населения это не доступно. Богатые люди выдумывают моду для себя, одежда бедных людей практичная и долговечная, ее штопают и берегут, носят десятилетия. Мода — огромный бизнес, в котором заняты миллионы людей, которые вынуждены постоянно придумывать, что-то новое.

Как влияет успешная внешняя самопрезентация на внутренний духовный мир человека? Все ли люди знают, что делать во внутреннем плане с красивой внешностью, к которой они так стремятся?

Психологи констатируют, что красивым людям больше дано, им больше доверяют [2], и реально сами красивые (так себя считающие) начинают думать, что им позволено больше, чем другим людям.

Когда человек научился успешной внешней самопрезентации, т. е. подстроился под требования современной моды, стал красивым в своих глазах и для своего окружения, стал убежденным, что его «Я» находится в центре социума, подчеркнул высокую значимость самого себя, в его личности происходят изменения. Дэвид Майерс указывает на возможность появления ложной скромности, Я-образ личности оправдывает собственные неудачи, что создает препятствия самому человеку, такие люди говорят и чувствуют не так как ощущаютсебя на самом деле [2]. В личности происходит дисбаланс и в результате внутренний конфликт.

В психологическом плане появляется тщеславие, хвастовство и в итоге человек оглупляется, он впадает в гордость, полагает, что все это он сам себе сделал и заслужил, и в результате теряет самого себядуховного, становится

безумным. Безумный мир не спасает, т. к. все хотят обладать красотою. Гордость доводит до безумия и в безумном состоянии, т. е. в состоянии без ума, человек совершает неадекватные поступки.

Яркий пример конфликта внешней и внутренней красоты — личность Авесалома из Ветхого Завета (третий сын Давида от Маахи, дочери Фалмая, царя Гессура. Авесалом убил единокровного брата Амнона; позже восстал против отца, но был разбит), чем он прославился? Красотой чего? Он обладал шикарными красивыми волосами, он ими гордился, ухаживал за ними, и один раз в год состригал 2,5 кг волос. Волосы, то чем Авесалом больше всего гордился, но ему их дал Господь. В итоге Авесалом умирает бесславно, зацепившись волосами за ветви дуба, т. е. повешанным на своих же волосах. То, чем он гордился — погубило его.

Спасает ли внешняя красота мир? Пример жизнеописания Авесалома убеждает, что красота внешняя нейтральна в плане духовного спасения, не всегда соотносится с духовной красотой. Тяга к красоте без ума у тех, кто придает огромное значение внешности в ущерб внутреннему состоянию.

Красота — это относительное значение. Относительно эпохе, историческому периоду, образованию, обществу — все эти институты задают эталоны красоты. Можно привести примеры из жизни законодателей высшей моды:

1. Екатерина Медичи (королева Франции с 1547 по 1559 год): для ухода за кожей, если верить историкам, она использовала самые странные компоненты, которые ее советчики наделяли почти мистической силой действия. Она применяла настойки из мочи животных, маски из свежего мяса. Екатерина стала законодательницей новой для Франции моды. Для начала она решила, что если ее волосы чуть светлее волос некоторых придворных дам, то этим дамам стоит что-нибудь с этим сделать. И рецепт был создан: дамы натирали волосы смесью лимонного сока и трав, а затем «загорали» под палящим солнцем. После этого импровизированного сеанса осветления следовало уничтожить загар масками для лица с тем же лимонным соком, а спустя месяц — повторить этот цикл. Кроме того, именно Екатерина положила конец моде на бледность: при дворе стало модным красить щеки и губы красными румянами, предварительно плотно, добела, запудрив лицо и плечи.

2. Мадам де Помпадур (официальная фаворитка французского короля Людовика XV, 1721–1764): ее белоснежная кожа стала своего рода ее визитной карточкой, историки отмечают, что дама старалась не находиться долго на открытом солнце и регулярно ухаживала за лицом при помощи масок с яичным белком и уксусом. Мадам де Помпадур использовала специальные светлые розовые румяна для губ и щек.

3. Екатерина II (Екатери́на II Алексе́евна Вели́кая — императрица Всероссийская с 1762 по 1796 год): женщина с железной волей, невероятным азартом и страстью к жизни, вместе с тем она умела создавать впечатление

очень мягкой, женственной и скромной особы. Екатерина использовала свежие ягоды и отвары трав для ухода за кожей и за волосами, а вместо кремов наносила на кожу сливки, масло или жир. Но гораздо важнее для нее был режим: она не любила поздно ложиться спать, а просыпалась всегда с рассветом. Утро она начинала с умывания ледяной водой, а затем скрывала розовеющие щеки, используя пудру из муки мелкого помола и, разумеется, сверху наносила румяна из свекольного сока, ведь модно было румяниться, а не быть румяной.

Как модно самопрезентоваться современной личности 21 века? В современности актуальна во внешности эклектика — смешение сочетания разных стилей, форм и цветов. В эклектике происходит сочетание несочетаемого, смешение всего со всем, отсутствие правил и границ, позволено все, в итоге то самое безумство, которое медиками диагностируется как шизофрения.

Шизофренические тенденции в современной моде — ношение причудливой одежды (смешение всех стилей, цветов и форм), неопрятность в одежде (рваная, не симметричная), открывание неприличных частей тела (грудь, живот, ноги), унисекс (единый стиль для женщин и мужчин). Распознать предстоящее обострение возможно, нужно лишь обратить внимание на внешность и отклонения в поведении больного, такие как: апатия, подавленность, тревожность, склонность к унынию и т. д. [8]. Можно предположить, что эклектическая мода непосредственно влияет на состояние современного человека, шизофренизирует его.

На внешней красоте нельзя строить долгосрочные отношения: внешняя красота суетна и обманчива. Люди, для которых внешняя презентация (своя и окружающих людей) играет определяющее значение, сильно страдают в жизни или обязательно обманываются во второй половине жизни, т. к. их тело естественно меняется и стареет.

Повесть Н. В. Гоголя (1809–1852) «Невский проспект» яркий пример, как пленившись внешностью девушки, главный герой Пискарев впадает сначала в душевное помутнение, затем впадает в отчаяние. Пропасть между идеалом (внешность богини) и горькой реальностью (блудница) оказывается чересчур для утонченной личности Пискарева, он начинает употреблять опиум, который ещё сильнее раскаляет его мысли, после нескольких дней страшных душевных терзаний, перерезает себе бритвой горло. Н. В. Гоголь, тонкий психолог, смог описать внутренний конфликт человека и показать его трагедию при переоценке внешней презентации.

Красивым внешне женщинам трудно быть благочестивыми в социуме, тому подтверждение примеры из жития преподобных святых: преподобная Таисия (4 век); преподобная Пелагея (Пелагия) (5 век); свт. преподобная Мария Египетская (5 век). Как труден был путь этих святых женщин от успешной внешней самопрезентации желаемой в обществе перейти к внутреннему ду-

ховному преображению. Это сильные цельные личности. Насколько самоотверженно они предавались соблазнам общества, настолько же самоотверженно они встали на путь духовного возрастания и достигли высочайших духовных высот.

Внешняя красота не должна являться ведущим фактором. Глаз быстро приедается, красота внешняя исчезает. В семье ожидание благ от красоты — огромная недооценка происходящего, путь к разводу. Расхождение внешней самопрезентации, с внутренним духовным миром человека ввергает человека в пучину лжи как о самом себе, так и других, об обществе в целом. Чтобы не порождать ложь нужно быть честным и прежде всего с самим собой. Честность и стремление к истине — результат духовного саморазвития, критерии духовно зрелой личности [3].

Существует ряд пословиц и поговорок, подтверждающих диссонанс внешней и внутренней красоты человека:

- Красивый вид человека не портит.
- Красота приглядится, а ум вперед пригодится.
- Не родись красивым, а родись счастливым.
- Встречают по одежке, а провожают по уму
- Аленький цветок бросается в глаза.
- Нет розы без шипов.

Бесспорно, красота — это здоровье. Гладкая гожа, густые волосы, яркие и блестящие губы, чистые глаза — показатели хорошей жизнедеятельности человека. Еще один фактор красоты это — прямая осанка, ведь недаром моделей и киноактрис учат стоять и сидеть в подтянутой позе.

Большие глаза, длинные ресницы, ровные зубы, густые брови — безусловно, красиво у любого человека, независимо от расы, культуры или вкуса. Большие глаза, значит большая поверхность сетчатки, которая обеспечивает хорошее зрение. Длинные ресницы наилучше защищают наши глаза, а изогнутые кончики не дают ресницам слипаться или смерзаться. Ровные, плотно посаженые зубы обеспечивают хорошее пережевывание пищи.

То есть внешняя красота имеет свое прямое биологическое значение, и чувство этой красоты у человека заложено с рождения. Каждый человек, имеет тонкое анатомическое чутье, чтобы различать красивого человека.

В человеке должно быть все взаимосвязано, все прекрасно. Лицо, одежда, душа, поведение и мысли всё должно в человеке быть гармоничным.

О тесной связи внутренней, духовной и внешней красоты есть яркий Библейский пример — очень красивая женщина Сара (Сарра). Сара была так красива, что Авраам (ее муж), опасаясь за свою жизнь, дважды выдавал ее в Египте за сестру, отчего она подвергалась опасности, но была спасена Богом, за послушание мужу (Быт 12:10-20) [1].

Полученное Авраамом обетование о многочисленном потомстве бездетная Сара попыталась исполнить тем, что отдала в наложницы Аврааму свою

служанку Агарь, от которой родился сын Измаил (Быт 16). Между тем Бог положил конец бездетности Сарры, и в 90 лет она родила Исаака (ст. 1–8). Так Сара стала родоначальницей народа Израиля. В этой связи Бог изменил ее первоначальное имя Сара (госпожа моя) на Сарра (госпожа множества, Быт 17:15и след.) [1]. Сарра умерла 127 лет от роду, и по случаю смерти ее Авраам купил известную пещеру Махпелу, назначенную для погребения патриарха и многих его потомков и составляющую цель путешествия многих путешественников даже до настоящего времени.

Апостол Петр упоминает о ее послушании Аврааму (1 Пет 3:6) [1]. Описывает как Сарра внутри себя назвала мужа Господином, это было один раз, когда она ухмыльнулась, не поверя, что у них с Авраамом будет ребенок, ведь они были оба возрастные — показатель духовной красоты.

Апостол Павел упоминает о Сарре в числе древних, свидетельствованных верою (Евр 11:11) [1]. Он же дает видеть в Сарре великую матерь народов, свободную, которой принадлежат всерожденные по духу. Она, поистине, есть прообраз небесного Иерусалима, который есть матерь нам всем (Гал 4:24-31) [1].

Православие неиндифферентно к понятию красоты. Приведем примеры из Библии.

Псалтирь: Глава 26.4. Одного просил я у Господа, того только ищу, чтобы пребывать мне в доме Господнем во все дни жизни моей, созерцать красоту Господню и посещать [святый] храм Его, Пс 22, 6 [1].

Свт. Дионисий Ареопагит — великий богослов красоты, используя этимологию греческого языка, пытаясь выделить существенное свойство красоты, говорит о ней следующее: «Прекрасное… всех к Себе зовет (или: привлекает; καλουν), отчего и называется красотой (καλλος), и потому что Оно все во всем сводит в тождество» [4].

Библейские авторы считали красивым или прекрасным: красивыми могут быть дома (Ис. 5:9), венцы (Ис. 28:5; 62:3; Иез. 16:12; 23:42), одежды (Нав. 7:21; Ис. 52:1), стада (Иер. 13:20). Столь же красивыми могут быть убранство (Иез. 7:20), голос человека (Иез. 33:32), город (Плч. 2:15), окрашенные гробы (Мф. 23:27) и изделия горшечника (Рим. 9:21). Прекрасной может быть возвышенность (Пс. 47:3). С учетом такого широкого спектра понятий, которые казались прекрасными в воображении библейских авторов, можно считать справедливым заявление, что «все соделал Он прекрасным в свое время» (Ек. 3:11) [1].

Красивыми в Библии могут быть и люди, так сказано, что женщины бывают красивыми, не менее двадцати раз; мужчины тоже обладают красотой (1 Цар. 25:3; 2 Цар. 14:25; Ис. 44:13).

Сочетание внешней и внутренней красоты показано в притче: «Слава юношей — сила их, а украшение стариков — седина» (Пр. 20:29). В данном

случае седые волосы служат образом как физической привлекательности, так и признаком мудрости.

Наряду с природой и людьми наиболее ярким выражением эстетической красоты для ветхозаветных верующих был храм. В восклицании паломника при виде храма выражается отчасти и эстетическая удовлетворенность: «Как вожделенны жилища Твои, Господи сил!» (Пс. 83:2) [6].

Красота Бога описывается в Библии. Когда Давид говорит, что желает он «одного» — «созерцать красоту Господню и посещать храм Его» (Пс. 26:4), в образе красоты выражается стремление человека увидеть Бога лицом к лицу. На самом деле он ищет Бога, а не красивый образ. В этой красоте Господа выражается один из многих парадоксов христианства, ибо из Писания ясно, что красота Бога относится одновременно к Его буквальному образу и к тому невидимому качеству, которое делает Бога эталоном красоты. В Боге воплощаются духовная красота и красота внешнего облика, как показано в яркой картине «верха красоты», являющейся с Сиона (Пс. 49:2).

Хотя красота не служит определением Бога, Он Сам является эталоном красоты. Описание Господа показывает нам, что такое настоящая красота. В этих картинах, безусловно, присутствует образ трансцендентной красоты, которую воображение человека не в силах даже представить.

Красоту Бога дополняет красота неба, которое в Книге Откровение изображается местом необыкновенной и непревзойденной красоты. Это особенно ярко показано в подробном описании нового Иерусалима (Отк. 21 – 22:5), где символика украшений, драгоценностей, света, славы и рая создает ошеломляющее впечатление красоты, превосходящей все, что можно увидеть на земле. Согласно учению Православной Церкви, в собственном смысле Красотой является Сам Бог.

Однако, Бога нельзя свести к красоте, определить Его через красоту. И в этом смысле церковное учение, следуя принципам апофатического богословия, через Дионисия Ареопагита свидетельствует, что Бог, будучи Красотой, одновременно и «некрасив» [4].

Поясняя эту не вполне привычную мысль Дионисия Ареопагита, преподобный Максим Исповедник, говорит: «Некрасивым автор [то есть, Дионисий] называет Его [Бога] потому, что красота произошла от Него, а Он выше красоты. Об этом же свидетельствуют слова: “И мы видели Его, и не было в Нем ни вида, ни красоты” (Ис. 53, 2)» [5].

При всем преклонении перед земной и небесной красотой, существуют Библейские предостережения относительно красоты:

Во-первых, земная красота (в отличие от небесной) преходяща, как это явствует из сравнения «красоты» с «увядшим цветком» (Ис. 28:1; ср. Ис. 40:6–8).

Во-вторых, красота не может уберечь себя от физического разрушения (Ис. 64:11; Иер. 4:30).

В-третьих, красота может соблазнить человека на совершение пагубных в нравственном отношении поступков, таких как прелюбодеяние (Пр. 6:25).

В-четвертых, физическая красота — лишь оболочка, под которой не обязательно скрывается благочестивый характер: «Миловидность обманчива и красота суетна; но жена, боящаяся Господа, достойна хвалы» (Пр. 31:30; ср. с Пр. 11:22, где речь идет о «женщине красивой и безрассудной»).

В-пятых, даже в тех случаях, когда за внешней красотой не скрывается уродливая сущность, она все равно не имеет такого значения, как внутренняя духовность.

Такое критическое отношение к внешней красоте находит выражение в как будто бы непримечательном внешнем виде Иисуса. В пророчестве Исаии о пришествии страдающего раба Божьего читаем, что «нет в Нем ни вида, ни величия; и мы видели Его, и не было в Нем вида, который привлекал бы нас к Нему» (Ис. 53:2). Более того, этот страдающий раб «был презрен и умален пред людьми», и «мы отвращали от Него лицо свое; Он был презираем, и мы ни во что ставили Его» (Ис. 53:3).

Наиболее развернутую критику человеческой и земной красоты видим в Иез. 16, пророчестве о суде над Иерусалимом. Против красоты выдвигается обвинение в идолопоклонстве, то есть в том, что человек поклоняется собственной красоте и полагается на нее.

Можно констатировать, что красота понимается каждым по-разному, для кого-то внешняя красота играет ведущую роль, а для кого-то второстепенную. Красота может быть благом, но может быть и злом для христианина (да и всякого человека) — если с ней связаны неподобающие, страстные состояния души.

Красивые внешне люди могут быть ужасны внутри и раздражать всех вокруг. Внешняя красота не всегда является отражением богатого духовного мира личности. Истинная красота человека не зависит от его внешнего облика. Люди, внешне кажущиеся привлекательными, могут совершать абсолютно безнравственные поступки.

Следует уделять большее время своей внутренней, духовной красоте, но не стоит забывать и о своем внешнем облике, всегда приятно видеть человека, который следит за собой, но, когда раскрываешь его положительные духовные качества — вдвойне приятно. Ведь настоящая красота — это истинная гармония души и тела.

Самопрезентация — неотъемлемая часть жизни человека в социуме, ориентированного на других людей. Человек регулирует свою внешнюю и внутреннюю составляющие, чтобы произвести желаемое впечатление. Христианин всегда ориентирован только на Бога, а значит на красоту своего духовного мира. Настоящая красота ни в том, как человек выглядит, а в том, насколько он с Богом.

Источники и литература

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Издание Московской Патриархии. М., 1989.

2. Майерс Дэвид. Социальная психология / Пер. с англ. СПб.: Питер Ком, 1999. 688 с.

3. Манойлова М. А. Феномен лжи: научный и святоотеческий подход // 285 лет со дня основания Псковской духовной семинарии (1733 г.): Сборник материалов V Международной научно-практической Свято-Тихоновской конференции (Псков, 17–18 ноября 2018 г.). Том I. Псков: Псковский государственный университет, 2018. 426 с. С. 176–186.

4. Преподобный Дионисий Ареопагит. О Божественных именах 5.8, цит. по изд.: Дионисий Ареопагит. Сочинения. Максим Исповедник. Толкования / Пер. Г. М. Прохорова. СПб., 2002. С. 428.

5. Преподобный Максим Исповедник. Схолия 37 к «О Божественных именах», цит. по изд.: Дионисий Ареопагит. Сочинения. Максим Исповедник. Толкования / Пер. Г. М. Прохорова. СПб., 2002. С. 429.

6. Райкен Л., Уилхойт Д., Лонгман Т. Словарь библейских образов. КРАСОТА (BEAUTY). [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/slovar-biblejskih-obrazov/321 (дата обращения: 15.01.2019)

7. Роуланд-Уорн Л., Дорлинг Киндерси. Костюм. Лондон — Нью-Йорк — Штутгарт — Москва. 1999. 63 с.

8. Шизофрения. [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://medaboutme.ru/zdorove/spravochnik/slovar-medicinskih-terminov/shizofreniya/?utm_source=copypaste&utm_medium=referral&utm_campaign=copypaste (дата обращения: 10.02.2019).

9. Энциклопедия моды / Пер. с англ. языка В. Г. Литориной. М.: Эксмо, 2009. 160 с.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ВИКТИМНОСТИ

В. А. Мартынюк,
Таврическая академия Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского

Аннотация. *В условиях социальной напряженности, свойственной современности, особое значение приобретает проблема предупреждения склонности лиц юношеского возраста к виктимному поведению. Виктимность обусловлена совокупностью личностных поведенческих качеств, взаимодействующих с внешними факторами в определенных ситуациях. В статье приводятся результаты исследования по выявлению взаимосвязи между индивидуально-типологическими особенностями личности и уровнем склонности к виктимному поведению у обучающейся молодежи и проведён анализ полученных результатов.*

Ключевые слова: *виктимность, виктимное поведение, индивидуально-типологические особенности, корреляционный анализ.*

В юношеском возрасте обостряются проблемы поиска смысла жизни, адекватного выбора профессии, возрастает неуверенность в себе, возникают личностные и межличностные проблемы, усугубляющие поведенческие девиации, в том числе виктимное поведение. Проблема виктимного поведения молодежи является на сегодняшний день особо острой, поскольку молодежь формируется в сложных социокультурных условиях экономических и политических противоречий, неуравновешенности социальных процессов, криминогенности общества. Молодой человек с характерными для него эмоциональной неустойчивостью, импульсивностью все чаще попадает в кризисные ситуации, сопровождающиеся депрессивными переживаниями. Особое значение приобретает решение указанных проблем для студенческой молодежи в контексте подготовки специалиста-профессионала, ориентированного на личностную самореализацию.

Следует отметить, что долгое время развивалось только криминальное направление виктимологии, данное направление представляют работы отечественных и зарубежных исследователей (Г. Гентиг, А. Ю Кулиев, В. Полубинский, В. Я. Рыбальская, Д. В. Ривман и др.). Однако впоследствии возникла необходимость системного подхода к данному явлению в рамках междисциплинарного анализа. Вследствие этого, виктимность и виктимное поведение человека начали изучать социология, социальная психология (В. Е. Эминов, А. В. Мудрик и др.), психология личности (О. М. Хархан, Л. В. Франк и др.), психопатология (В. Я. Рыбальская и др.).

Абсолютное большинство исследователей к основным формам проявления виктимного поведения в юношеском возрасте относят пять основных разновидностей: агрессивное, саморазрушительное, инициативное, пассивное и некритическое, характеризующих различные стратегии неадаптивного поведения.

Лица с агрессивным типом виктимного поведения склонны попадать в неприятные и опасные для жизни и здоровья ситуации в результате проявленной агрессии в форме нападения или иного провоцирующего поведения (оскорбление, клевета, издевательство и т. д.). Им свойственна склонность к антиобщественному поведению, нарушению социальных норм, правил и этических ценностей. Такие лица легко поддаются эмоциям, особенно негативного характера, ярко их выражают; они доминантные, нетерпеливы, вспыльчивы.

Лицам с саморазрушающим типом виктимного поведения свойственна склонность к риску, необдуманность, что часто является опасным для их здоровья. Они могут не осознавать последствий своих действий или не придавать им значения, надеясь, что все обойдется.

Для лиц с инициативным типом виктимного поведения характерна смелость, решительность, принципиальность, требовательность, нетерпимость к действиям и поступкам, нарушающим общественный порядок.

Для лиц с пассивным типом виктимного поведения характерно равнодушие к происходящим вокруг явлениям. Они действуют по принципу «моя хата с краю», что может быть последствием как обиды на внешний мир, так и ощущения непонимания, изолированности от мира, отсутствия чувства социальной поддержки и включенности в социум.

Лицам с некритическим типом виктимного поведения свойственны, по меньшей мере, неосмотрительность и неумение правильно оценивать жизненные ситуации. Некритичность возникает как на базе негативных личностных черт (алчность, корыстолюбие), так и положительных (щедрость, доброта, чуткость).

На сегодняшний день исследования психологических аспектов виктимного поведения происходит на двух уровнях: как следствие социального процесса и как индивидуальная девиация. В то же время особенности виктимного поведения студенческой молодежи и на сегодня недостаточно изучены. Возникает естественная потребность выявить взаимосвязь склонности к виктимному поведению и свойствами личности.

Нами была выдвинута следующая гипотеза: существует взаимосвязь между индивидуально-типологическими особенностями личности и её уровнем склонности к виктимному поведения. исследование, Исследование проводилось с обучающимися различных факультетов Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского в возрасте от 17 до 25 лет. Всего в исследовании приняло участие 40 человек. Было использовано две методики. Первая — методика исследования склонности к виктимному поведению О. О. Андронниковой, вторая — индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик.

На первом этапе исследования на основе полученных результатов мы выделили группу людей с высоким уровнем виктимности, у которых значение хотя бы по одной из шкал виктимности выше нормы (8–10 баллов).

Количество испытуемых с высоким уровнем виктимности составило 19 человек (47,5 %). У одного испытуемого (2,5 %) все показатели в норме, у остальных (50 %) наблюдаются значения ниже нормы по различным шкалам.

Таким образом, при дальнейшем анализе группа респондентов рассматривалась в целом, а также отдельно подгруппа с повышенным уровнем виктимности и подгруппа, у которой отсутствуют завышенные показатели.

Исходя из определений моделей виктимного поведения из методики О. О. Андронниковой, мы предположили наличие взаимосвязей между значением по шкале виктимности для каждой из этих моделей и степенью выраженности определенных индивидуально-типологических особенностей личности по методике Л. Н. Собчик: для модели агрессивного виктимного поведения — это экстраверсия, спонтанность, агрессивность; для модели активного виктимного поведения — это экстраверсия, спонтанность, агрессивность; для модели инициативного виктимного поведения — это экстраверсия, ригидность, лабильность; для модели пассивного виктимного поведения — ригидность, интроверсия, сензитивность, тревожность; для модели некритичного виктимного поведения — агрессивность.

Шкала склонности к агрессивному виктимному поведению

Значения коэффициентов корреляции между величиной по шкале агрессивное виктимное поведения и ИТО Л. Н. Собчик низкие или близки к нулю как у целой выборки, так и у подгрупп, так что предположения по поводу взаимосвязи с экстраверсией, спонтанностью и агрессивностью не подтверждаются.

Так как агрессивное виктимное поведение по определению имеет положительную взаимосвязь с такими особенностями личности, как агрессивность и спонтанность, а в рамках корреляционного анализа подтверждений этой связи получено не было, можно предположить, что погрешность обусловлена такими возможными причинами, как нерепрезентативность выборки (количественный или качественный состав) или недостоверностью полученных данных (наличие ответов испытуемых с высокой социальной желательностью или с высоким показателем лжи — свыше 4 для методики ИТО Л. Н. Собчик)

Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению

Корреляция обнаружена из предположенных особенностей только с экстраверсией (r = 0,38) у всей группы. При этом для отдельных подгрупп корреляция с экстраверсией не выявится. Для подгруппы с высокой виктимностью обнаружены средние значения негативной корреляции с сензитивностью (r = –0,54) и тревожностью (r = –0,51). Для второй подгруппы корреляции не выявлены. Более того, коэффициент корреляции с тревожностью близок к нулю (r = 0,06)

Шкала склонности к гиперсоциальному виктимному поведению

Из предположенных особенностей корреляция обнаружена с лабильностью как у всей группы (r =0,46), так и у подгруппы с высокой виктимностью (r = 0,61), у которой также высокие показатели с сензитивностью (r = 0,54). Для второй подгруппы корреляции не выявлены.

Шкала склонности к зависимому и беспомощному поведению

Взаимосвязь с наибольшим количеством индивидуально-типологических особенностей личности проявилась на модели пассивного виктимного поведения. Для всей группы:

спонтанность (r = –0,49), сензитивность (r = 0,6), тревожность (r = 0,54). Для подгруппы с высоким уровнем виктимностьи: сензитивность (r = 0,74), тревожность (r = 0,72). Для второй подгруппы: спонтанность (r = –0,54).

Шкала склонности к некритичному поведению.

Подтвердилась ковариация с агрессивность для подгруппы с высоким уровнем виктимности (r = 0,47). Для всей группы и второй подгруппы – не выявлены ни с одной особенностью.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что среди обучающейся молодежи достаточно большое количество испытуемых с высоким уровнем виктимности 47,5 %, что относит их в зону опасности.

Также становится очевидным, что взаимосвязь между уровнем виктимности и величиной выраженности индивидуально-типологичеких особенностей существует. При этом наиболее выраженная взаимосвязь у группы с повышенной виктимностью. Таким образом, наша гипотеза подтверждается, однако требуется дальнейшие исследования взаимосвязи на большей выборке и различными методами, так как связь между явлениями может быть более сложной и не может быть достоверно отражена лишь с помощью корреляционного анализа.

В условиях социальной напряженности, свойственных современности, особое значение приобретает проблема предупреждения различных видов девиантного поведения подрастающего поколения, в частности, склонности лиц юношеского возраста к виктимному поведению. Виктимность обусловлена совокупностью личностных, поведенческих качеств, взаимодействующих с внешними факторами в определенных ситуациях, изучение которых поможет определить группу «риска» среди молодежи и предпринять соответствующие меры по предупреждению формирования виктимного поведения среди молодежи.

Литература

1. Андронникова О. О. Формирование зависимого поведения как результат реализации виктимного потенциала личности: монография / О. О. Андронникова. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 309 с.

2. Матусевич А. М. Психологические аспекты виктимности / А. М. Матусевич // Молодой ученый. 2014. № 8. С. 924–927.

3. Суботина Р. А. Психологические особенности проявления виктимного поведения в юношеском возрасте / Р. А. Суботина // Путь науки. 2015. № 5 (15). С. 118–123.

4. Кузнецова Л. Э. Психологические особенности проявления виктимного поведения у современной молодежи / Л. Э. Кузнецова, Е. А. Ерошенко // в сборнике: Актуальные вопросы современной психологии материалы II Международной практической конференции. 2013. С. 73–75.

5. Леус Э. В. Изучение виктимности лиц юношеского возраста / Э. В. Леус // Международная научно-практическая конференция «научные исследования и разработки». Уфа, 2015. С. 221–224.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ОТНОШЕНИЯ К ОДИНОЧЕСТВУ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Е. П. Милашевич, Д. В. Брещенко,
Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

Аннотация. *Представлены результаты исследования отношения к одиночеству у людей зрелого возраста. Показаны различия в восприятии и оценке одиночества мужчинами и женщинами. Акцентировано внимание на том, что независимо от пола респондентами фиксируется двойственная природа одиночества: как негативного эмоционального состояния и как ресурсного состояния для личностного развития.*

Ключевые слова: *субъективное одиночество, кризисное состояние, гендерные различия, экзистенциальное одиночество, социальное одиночество.*

В последние годы активизировалось исследование одиночества в гуманитарных науках: С. В. Бакалдин, Е. Н. Заворотных, Е. В. Зинченко, С. Г. Корчагина, О. М. Красникова, Т. Л. Крюкова, С. В. Куртиян, Д. А. Леонтьев, Е. А. Мазуренко, Е. А. Манакова, Л. В. Мельник, Е. Н. Мухиярова, Е. Н. Осин, З. С. Перлова, И. А. Рудя, которые изучали различные философские, социологические и психологические аспекты одиночества.

В психологии существует ряд теоретических положений относительно понимания и определения одиночества. Так в своих работах С. В. Бакалдин, выделяет три основных подхода к рассмотрению одиночества. Первый — акцентирует внимание на состоянии одиночества как степени изолированности человека от социума (В. И. Лебедев). Во втором подходе одиночество констатируется как психическое и эмоциональное состояние (О. Б. Долгинова, И. С. Кон, У. Садлер и Т. Джонсон, В. Серма). В третьем функциональном подходе одиночество трактуется как механизм адаптации и регуляции (Д. Перлман и Л. Пепло) [1]. Большинство психологов сходится в том, что

одиночество — это субъективное, индивидуальное переживание, которое формируется при взаимодействии персональных черт характера, ценностей, направленности и актуальных ситуативных факторов человека.

Российский исследователь С. Г. Корчагина даёт определение одиночества как психического состояния, выражающего переживание своей отдельности, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими людьми [2].

В когнитивном подходе одиночество описывается как осознаваемое несоответствие между имеющимся и желаемым качеством общения. Представители этого направления Э. Пепло и Д. Перлман считают, что чувство одиночества зависит от самооценки и фиксируется при признании человеком себя одиноким. Если при объективно малом количестве социальных контактов или их отсутствии человек не признаёт себя одиноким, то он и не переживает это чувство. Здесь мы видим явный акцент на субъективности одиночества. Основные мотивы, влияющие на формирование чувства одиночества: ослабление семейных связей, неуверенность в будущем, чувство незащищённости, кризис семьи и другие кризисные состояния. Как отмечает Милашевич Е. П., кризисное состояние возникает тогда, когда человек встречается с переживаниями, которые по силе и продолжительности превосходят его психологические регуляторные возможности. Человек в таком состоянии может испытывать расстройства в функционировании систем организма, повышенную тревожность, депрессивные тенденции, неудовлетворённость собой, страхи, проблемы в общении, чувство одиночества и непонимания, отрицательные эмоции [3].

Следует подчеркнуть, что в современной психологии немного исследований по гендерным различиям переживания одиночества. В диссертационной работе Е. Н. Мухияровой установлено, что для женщин одиночество в большей степени связано с тоской по конкретному человеку, отсутствием любимого человека, с непониманием со стороны других людей. Мужчины испытывают одиночество в случае физической и духовной изоляции, связывают состояние одиночества с собственной ненужностью, отсутствием близких отношений, тревогой, пустотой. Более чем женщины мужчины склонны рассматривать одиночество как возможность поразмышлять над собой, своей жизнью, отношениями с другими людьми. Однако и мужчины и женщины оценивают состояние одиночества как негативное, которого хочется избежать [4].

Как указывают Д. А. Леонтьев и Е. Н. Осин, для адекватного понимания феномена одиночества необходимо различать болезненное переживание одиночества как отделенности, изолированности от людей и переживания, связанные с уединением, которые могут быть позитивными или негативными [5].

Мы можем рассматривать одиночество как социальное (отсутствие контактов с другими), как психологическое (человек чувствует себя одиноким в присутствии других) и как экзистенциальное (радость уединения и уединение

как ресурс). Поскольку сам феномен одиночества остаётся сложным, многоплановым, противоречивым, то возникает необходимость его исследования и анализа. Леонтьев Д. А. и Осин Е. Н. отмечают важность дифференцированной психологической диагностики не только самого переживания одиночества, но и отношения личности к одиночеству как к жизненному факту и, как следствие, к ситуациям уединения [5].

Материалы и методы. По мнению Д. А. Леонтьева, дифференциально-антропологический аспект одиночества проявляется в том, что, будучи для одних желательным ресурсом, создающим условия для аутокоммуникации и личностного роста, для других, не обнаруживающих в самих себе мотивацию и ресурсы саморазвития, оно служит лишь источником экзистенциальной тревоги и скуки. Поэтому мы считаем важным изучать отношение к одиночеству на разных этапах взрослости и зрелости. В качестве объекта исследования выступали мужчины и женщины в возрасте 23–60 лет (70 человек из них 35 женщин и 35 мужчин). На первом этапе с целью определения степени переживания субъективного одиночества использовался опросник С. Г. Корчагиной. На втором этапе для анализа качественных характеристик субъективного одиночества использовалась методика незаконченных предложений «Мое одиночество».

Результаты и их обсуждение. Обработка данных по опроснику С. Г. Корчагиной показала, что большинство опрошенных мужчин (67 %) относятся к третьей группе — глубоко переживающих одиночество, а женщины (61,8 %) — ко второй группе, с неглубоким переживанием данного состояния. Среди людей семейных и не имеющих семьи различий в переживании субъективного одиночества выявлено не было.

Таким образом, в нашей выборке для мужчин чувство субъективного одиночества оказалось более интенсивно, две трети опрошенных переживают его глубоко.

С целью изучения когнитивных репрезентаций одиночества мужчинами и женщинами мы использовали метод незаконченных предложений. По мнению Джейн Ловингер, автора теории стадиального развития личности, люди, завершая незаконченные предложения, проецируют свои воззрения в ответах и, таким образом, обнаруживают своё отношение к себе и внешнему миру. По оценкам зарубежных специалистов, надёжность и валидность данной методики достаточно высокая. Респонденту предлагалась серия из 8 незаконченных предложений, состоящих из нескольких слов, с тем, чтобы он их завершил по своему усмотрению. Предложения сформулированы таким образом, чтобы стимулировать респондента на ответы, относящиеся к изучаемым аспектам: восприятие одиночества, причины одиночества, субъективные ощущения этого состояния, страхи, связанные с чувством одиночества.

- В моём одиночестве мне нравится…
- В моём одиночестве мне не нравится…
- Главная причина моего одиночества в том, что…

- Я ощущаю одиночество потому, что я…
- Если бы я был менее одинок, …
- Я хочу ослабить чувство одиночества и для этого…
- Одиночество, ожидание, …
- Одиночество — это когда …

Анализ содержания ответов показал, что, продолжая фразу «В моём одиночестве мне нравится …» респонденты мужского и женского пола в первую очередь указывают на такие категории как спокойствие, отдых, тишина, отсутствие окружающих людей (40 % мужчин и 60 % женщин). Женщинам в одиночестве нравится свобода и возможность заниматься своими делами. И женщины, и мужчины указывают на рефлексивный компонент одиночества — возможность поразмышлять, подумать, вспоминать. 6 % мужчин отметили, что им нравится в одиночестве быть собой.

При продолжении предложения «В моём одиночестве мне не нравится…» респонденты указывают на отсутствие общения и контактов, отрицательные эмоции: грусть, скуку, страх, угнетённость, ощущение пустоты. Примечательно, что 40 % мужчин не закончили это предложение тогда, как в женской выборке проигнорировали его только 14 % опрошенных. Мужчины чаще признавали, что им «всё нравится», не нравится лишь продолжительность этого состояния.

Завершая предложение «Главная причина моего одиночества …» респонденты, независимо от пола, указывают на то, что это их выбор, потребность, что так проще, привычней и комфортней (15 % мужчин и 18 % женщин). Также и мужчины, и женщины выделяют причину одиночества в наличии личностных проблем. Так, 9 % женщин подчеркивают сложность своего характера, а мужчины более склонны к признанию своих ошибок и вины в своём одиночестве.

Анализ продолжения фразы «Я ощущаю одиночество потому, что я …» показал, что женщины в два раза чаще, чем мужчины объясняли своё чувство одиночества тем, что они замкнуты, стеснительны и малообщительны. Респонденты обоего пола отметили, что одиночество — это их предпочтение, результат потери близкого человека, следствие лени. Мужчины указывают на мотивы конфронтации с обществом, а также на связь одиночества с личными положительными качествами (умный, честный).

В ответах на предложение «Если бы я был менее одинок, …» не выявлено различий между полами, отмечена лишь двойственность в отношении чувства одиночества. Наиболее распространённый ответ — «был бы счастливее (гармоничнее, веселее)» — 21 % мужчин и 27 % женщин. Также утверждается, что с понижением интенсивности ощущения одиночества ожидается повышение успешности, активности, коммуникабельности (18 % мужчин и

27 % женщин). Часть респондентов не хотели бы снижения чувства одиночества, считая, что в таком случае они потеряют «свободу», «понимание себя», «возможность концентрироваться», будут «уставать».

В предложении «Я хочу ослабить чувство одиночества и для этого …», респонденты отражали свою реакцию на это переживание, акцентируя внимание на негативных моментах одиночества. 42 % мужчин и женщин отмечает, что они активны в преодолении одиночества и стремятся к контактам: «знакомлюсь», «звоню», «общаюсь». 9 % мужчин констатируют, что совсем не хотят избавляться от одиночества. Для женщин более, чем для мужчин, характерны избегающие стратегии — ответы типа «читаю», «слушаю музыку», «развлекаюсь», «занимаюсь делами». Также женщины чаще высказывали пассивные притязания: надо больше общаться, нужен близкий человек.

Представления — ассоциации мужчин и женщин о состоянии одиночества нашли свое отражение в завершении фразы «Одиночество, ожидание …». 40 % женщин и 14 % мужчин сравнивают данное состояние с унынием, скукой, грустью, тревогой, депрессией, подчеркивая его негативные характеристики. 9 % женщин и 3 % мужчин отметили разочарование. В конструктивном, положительном аспекте об одиночестве высказались: 31 % мужчин (самоанализ, удовольствие, надежда, что-то красивое) и 28 % женщин (вера, надежда, победа, мечты).

В ответ на предложение, имеющее характер определения «Одиночество — это когда …» были получены следующие результаты: респонденты обоего пола указали на отсутствие общения и понимания. 17 % женщин говорят о бессилии и отсутствии поддержки, тогда, как у мужчин подобных ощущений в ответах не проявлялось. Мужчины, в отличие от женщин, чаще говорят о личностном дискомфорте и экзистенциальных переживаниях: «занят не своим делом», «потерял себя», «болит душа», «нет гармонии», «нет хороших идей». Распространён мотив понимания одиночества как пассивности и непродуктивности.

Заключение. Таким образом, определённая часть респондентов обоего пола рассматривает одиночество как уединение, — состояние, благотворно влияющее на психику. Оно более естественно для мужчин, они меньше опасаются одиночества, проявляют склонность к рефлексии и больше способны к нему приспосабливаться. Женщинам в большей степени свойственно бояться одиночества, а для мужчин характерны переживания за нереализованность, потерю себя и мотивации в жизнедеятельности. Одиночеством мужчины и женщины называют и состояния, которые относятся к неудовлетворённости деятельностью, отсутствием близких отношений и неопределённостью чувств и эмоций — «это когда болит душа», «потеряна гармония». Хотя практически все респонденты видят необходимость периодически пребывать в уединении, автономно от остальных, всё же негативная оценка этого феномена преобладает, что видно и в его отрицании, и в страхе перед одиночеством

и в представлениях типа «меньше одиночества — жизнь лучше». Следовательно, и мужчины и женщины подчеркивают двойственную природу одиночества: как негативного эмоционального состояния и как ресурсного состояния для личностного развития.

Литература

1. Бакалдин С. В. Эмоциональные особенности переживания одиночества // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: «Педагогика и психология», 2008. № 3. С. 229–233.

2. Корчагина С. Г. Психология одиночества: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. 228 с.

3. Милашевич Е. П. Кризисные состояния женщины как результат воздействия травмирующих обстоятельств // Психология экстремальных ситуаций: проблемы теории и практики: материалы республиканской научно-практической конференции, Витебск, 17.05.2011 / Вит. гос. Ун-т, редкол.: А. П. Солодков и др. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. С. 45–48.

4. Мухиярова Е. Н. Переживание одиночества в зрелом возрасте: гендерный аспект: Автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / С.-Петерб. гос. ун-т. Санкт-Петербург, 2006. 19 с.

5. 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.

ОДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ОТБЫВАНИЯ НАКАЗАНИЯ ЗА ПРЕСТУПЛЕНИЕ

И. Н. Минина,
Псковский государственный университет

***Аннотация**. В статье рассмотрены особенности становления института помощников начальников территориальных органов ФСИН России по работе с верующими; приведена статистика развития объектов религиозной культуры в пенитенциарной системе; раскрыты сферы взаимодействия священнослужителей и психологов в духовно-нравственном развитии осужденных; определены возможности нарративной психологии в поиске альтернативных возможностей преодоления проблемных ситуаций, в том числе связанных с лишением свободы.*

***Ключевые слова:** исправление осужденных, духовность, нарративная психология, смысл, нравственное развитие.*

Проблема духовно-нравственного бытия человека является основополагающей, поскольку ее решение определяет направленность и характер развития человеческой личности. Целью духовно-нравственного развития является формирование гармоничной личности, последовательное расширение и укрепление ее ценностно-смысловой сферы, формирование способности оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношения к себе, другим людям, обществу и государству.

Лишение свободы лиц, совершивших уголовно наказуемые деяния, свидетельствует о том, что государство не отказывается от них совсем, но дает шанс на исправление и искупление своей вины перед обществом. Взаимодействие религиозных объединений с учреждениями и органами, исполняющими наказания, является важной предпосылкой совершенствования воспитательной работы с осужденными, способствует их духовно-нравственному развитию и возвращению в общество правопослушными гражданами. Важно обеспечить смещение ориентации с внешних ограничений моральности на внутренние установки нравственности, как наиболее эффективные регуляторы поведения человека, вступившего на путь исправления.

Организациями и учреждениями УИС заключаются соглашения о взаимодействии с религиозными организациями. Данная деятельность в настоящее время регламентирована Приказом Министерства юстиции Российской Федерации от 21 марта 2016 г. № 67 «Об утверждении Требований к содержанию соглашений о взаимодействии ФСИН России и территориальных органов уголовно-исполнительной системы с зарегистрированными в установленном порядке централизованными религиозными организациями».

15 января 2018 года в Министерстве юстиции Российской Федерации состоялся круглый стол на тему «Проблемы духовного окормления осужденных и лиц, содержащихся под стражей, в учреждениях уголовно-исполнительной системы».

23 января 2018 года в Общественной палате Российской Федерации прошел круглый стол «Подготовка к освобождению и последующая ресоциализация осужденных как элемент безопасности и стабильности общества». Во встречах приняли участие государственные деятели, представители религиозных и общественных организаций, занимающиеся тюремным служением.

В целях реализации государственной программы Российской Федерации «Юстиция» Федеральной службой исполнения наказаний предполагается на постоянной основе использование потенциала религиозных конфессий в духовно-нравственном просвещении и воспитании осужденных и работников уголовно-исполнительной системы, а также для социальной адаптации лиц, освободившихся из мест лишения свободы.

В учреждениях пенитенциарной системы создаются условия для проведения религиозных таинств и обрядов: в 2018 году на подведомственных тер-

риториях действуют более 1300 общин; функционируют 698 культовых объектов, из них 624 православных храма, 61 мечеть, 10 буддийских дуганов, 3 костела, а также 660 молитвенных комнат. В 2017 году заключены соглашения о взаимодействии ФСИН России с Русской Православной Церковью и с Федерацией еврейских общин России. Готовятся новые проекты соглашений о взаимодействии с Центральным духовным управлением мусульман России.

С 2015 года в ФСИН России функционирует институт помощников начальников территориальных органов ФСИН России по организации работы с верующими. Это явилось плодом реализации поручения Президента Российской Федерации о создании в уголовно-исполнительной системе института тюремного духовенства. Целью данного проекта является создание централизованного управления, объединяющего многочисленных тюремных священников, являющихся профессионалами и осуществляющими духовно-нравственное воспитание осужденных.

В соответствии с рекомендациями Московского патриархата от 15 апреля 2016 года по замещению должностей «Помощников начальников региональных органов ФСИН России по организации работы с верующими» в 73 территориальных органах ФСИН России указанные должности укомплектованы священнослужителями Русской Православной Церкви, в 7 регионах служителями ислама и в 1 регионе наставником буддизма. Причем требования по соответствию кандидатов должности касаются здоровья, наличия высшего богословского образования и иных характеристик, применяемых к гражданским служащим Федеральной службы исполнения наказаний. Особо указано, что недопустимо назначать кандидата от Русской Православной Церкви из числа мирян, поскольку светский человек, по определению, не может решать организационные вопросы служения тюремного духовенства.

На Западе среди протестантских Церквей направление деятельности по ресоциализации осужденных с привлечением священнослужителей именуется институтом тюремных капелланов, который состоит не только из служителей культа, но и из мирян. Видимо для православного самосознания затруднительно представить тюремного капеллана не священнослужителем, а мирянином-волонтером.

18 сентября 2018 года Академия ФСИН России в шестой раз стала площадкой для конструктивного диалога представителей органов государственной власти, религиозных организаций и научного сообщества в рамках проведения VI Международной научно-практической конференции. Был обсужден широкий спектр вопросов взаимодействия традиционных религиозных конфессий с системой исполнения наказаний в решении вопросов регулирования духовно-нравственных взаимоотношений. В течение 2016–2018 годов на базе этой образовательной организации прошли профессиональную переподготовку около 80 вновь назначенных помощников начальников территориаль-

ных органов ФСИН России по работе с верующими. Целью данной дополнительной профессиональной программы (рассчитанной на 1,5 месяца обучения) является ознакомление с теоретическими основами и законодательной базой, а также с практикой реализации основных средств исправления, обеспечения режима и безопасности в УИС, организации воспитательной, психологической и социальной работы с осужденными и бывшими осужденными, методами и формами реализации данных направлений работы в условиях учреждений, исполняющих наказания.

В 2015 году в Уголовно-исполнительный Кодекс Российской Федерации внесены изменения, гарантирующие право заключенных на неограниченное число личных встреч со священнослужителями. Также осужденным (по их заявлению) предоставляется право конфиденциальности таких бесед: охрана может только видеть процесс проведения беседы, но не слышать её содержание. Предполагается, что такое взаимодействие содействует процессу исправления, ресоциализации, социальной адаптации, подготовки осужденных к освобождению и их возвращению в общество к правопослушной организации жизнедеятельности.

Для принятия решения по изменению условий отбывания наказания, вида исправительного учреждения, замены неотбытой части наказания более мягким видом наказания, условно-досрочному освобождению комиссией исправительного учреждения учитываются оценки поведения осужденных, определяемые с помощью ряда критериев, к которым относится стремление осужденного к психофизической корректировке своей личности и принятию инициативных мер к ресоциализации. Под ним понимается, в том числе членство в религиозных организациях, действующих на территории ИУ. Данное обстоятельство в основном и является основным мотивирующим фактором приобщения осужденных к вере.

Исследования подтверждают, что верующие (вне зависимости от вероисповедания) составляют не более 10 % от общего числа осужденных, хотя причисляют себя к ним около 40 %. Большинство опрошенных, считающих себя верующими, по сути, ими не являлись. Обращение к религии могло стать своеобразным механизмом их психологической защиты в местах лишения свободы или, к сожалению, просто данью моде. Однако эти цифры могут означать, что большая часть осужденных испытывает религиозную потребность и проявляет желание овладеть религиозными ценностями и знаниями.

Возникает вопрос, какой ресурс, осознаваемый осужденным в качестве необходимого, может предложить священнослужитель, состоящий на службе в уголовно-исполнительной системе? И будет ли этот ресурс иметь свое значение после освобождения осужденного из исправительного учреждения?

Исходя из основной цели уголовно-исполнительного законодательства деятельность системы исполнения наказаний направлена на исправление

осужденных и предупреждение совершения новых преступлений как осужденными, так и иными лицами. Поэтому необходимо обеспечить пролонгированное действие потенциала исправления, заложенного в вероисповедании осужденного. Этому может способствовать «переписывание» своей личной истории, наделение смыслом всего происходящего, поиск альтернативных возможностей преодоления проблемных ситуаций, благоприятно влияющих на дальнейшую жизнь.

Такой подход в психотерапевтической практике имеет название «нарративный». Это направление в консультативной и социальной терапии, основанное на том, что каждый человек строит свою жизнь, исходя из историй, которые мы рассказываем друг другу и самим себе. Каждая культура (в том числе и субкультура) обладает набором стереотипических представлений о реальности. Уникальная особенность нарративной психотерапии в том, что она позволяет показать проблему отдельно от человека, и дает возможность клиенту иметь в отношении своей собственной проблемы достаточно компетенции, чтобы изменить ситуацию. В процессе работы с проблемными историями клиента, терапевт всего лишь помогает совершить выбор в пользу желательной позитивной истории, вместо существовавшей негативной. Через серию вопросов он отделяет негативные установки, ставшие источником проблем, от самого человека, вытаскивает их наружу и позволяет взглянуть на них со стороны, чтобы решить, что с ними делать дальше. Лучший способ — заменить их позитивными установками.

Для того чтобы вместо проблемно-насыщенной истории «Я попал в тюрьму и в жизни меня уже не будет ничего хорошего» в сотрудничестве с психологом и духовником осужденный смог создать альтернативную историю под названием «Я имею опыт познания добра и зла», ему не нужно мучительно трансформировать свое Эго. В жизни этого конкретного человека в потенциале содержится много историй и бесчисленное количество событий, и он волен выбирать какие события отобрать и какой смысл им придать, чтобы «сконструировать себя» предпочтительным для себя же образом. Клиент выступает экспертом своей жизни, сам выбирает, как трансформировать свою историю, и принимает осознанную ответственность за этот выбор. Разговор с психологом позволяет расставить акценты и открыть для себя новые возможности и пути решения проблем, как бы переписать историю своего будущего.

Идеи нарративной психологии близки экзистенциальным идеям о важности смысла. Поскольку человек трехсоставен (дух, душа, тело), то логично предположить, что человек за помощью в духовных вопросах должен идти к священнику, с душевными немощами — к психологу, а с болезнями тела обращаться к врачам. И психологу зачастую проще понять нецерковного человека и быть понятнее ему, но одновременно являться тем звеном, которое нужно, чтобы человек не только пришел в Церковь, но и остался там навсегда.

Традиционной пенитенциарной задачей Церкви является содействие приобщению человека в условиях лишения свободы к христианским духовно-нравственным ценностям и помощь осужденномув преодолении склонности к греху и совершению преступлений.

Сегодня нарративная психология находит все больше сторонников, так как идеально подходит для современного человека, в том числе находящегося в весьма затруднительных жизненных обстоятельствах. Она позволяет стать хозяином своей жизни и строится не на проблемах, а вокруг возможностей и способностей личности.

Литература

1. Доклад о результатах и основных направлениях деятельности на 2015–2017 годы Федеральной службы исполнения наказаний // Оф. информ. ресурс ФСИН России. [Электронный ресурс]: URL: http://fsin.su/structure/inspector/iao/Doklad/ (дата обращения: 19.03.2019).

2. В Москве обсудили задачи взаимодействия ФСИН России с традиционными конфессиями // Оф. информ. ресурс Центрального духовного управления мусульман России. [Электронный ресурс]: URL: http://www.cdum.ru/news/44/9627/ (дата обращения: 19.03.2019).

3. Официальный информационный ресурс Синодального отдела Московского Патриархата по тюремному служению. [Электронный ресурс]: URL: WWW.ANASTASIA-UZ.RU (дата обращения: 19.03.2019).

4. Программа профессиональной переподготовки «Помощники начальников территориальных органов ФСИН России по организации работы с верующими (кандидаты к назначению на должности помощников)». Рязань: Академия ФСИН России, 2014. 90 с.

5. Зауторова Э. В. Взаимодействие пенитенциарных учреждений и Русской Православной Церкви как одно из направлений уголовно-исполнительной политики / Э. В. Зауторова // Вестник института: преступление, наказание, исправление. 2009. № 7. С. 52–55.

ПРОЯВЛЕНИЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ КАК ОДИН ИЗ ПРИЗНАКОВ ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА

Т. С. Могильникова,
Российский государственный педагогический университет им. И. А. Герцена

Каждый человек может выбирать, где и как ему жить, как проявлять себя в мире и бытии. Однако, не каждый человек проявляет себя как субъект своей жизни т. е. ее творец. Быть творцом своей жизни — это ощущать ответственность за себя, свои поступки, дела, считаться со своей совестью и духовными принципами. Многие ученые такие как: Ананьев Б. Г., Выготский Л. С., Абульханова-Славская К. А, в своих работах определяли проявление духовного начала, поступков, связанных личностью, как обязательное условие субъективного, творческого отношения к жизни. Сегодня мы говорим о таком феномене как жизнетворчество личности. Особенно остро этот вопрос стоит в ситуации нашего времени, когда духовные, нравственные ценности исчезают из осмысления человеком. Люди всё больше зацикливаются на себе, своих потребностях и проблемах и все меньше осмысляют суть своего существования, проблемность личностного бытия. Предпосылкой изучения феномена жизнетворчества, выделения его как особенной составляющей личности послужило осознание многомерности творческого мышления человека.

Творческое мышление, как мы часто привыкли думать, основывается на мыслительных операциях, инкубации идеи и их реализации, получении продукта творчества, например, предметов искусств, музыки. Мы предполагаем, что творческий процесс личности распространяется и на сферы его интересов, жизненные ценности и цели. Реализуя себя, человек может идти путем стандартизированности жизни, нормативности своего жизненного сценария, но может и быть субъектом своей жизни: самостоятельно ставить свои цели, достигать намеченных результатов. Именно рассматривая процесс жизнетворчества личности как творческий, мы можем наблюдать, как разворачиваются и подчиняются этому творчеству и жизненные ценности личности.

Личность проходить через цепь событий, ситуаций в которой ей приходится выбирать, как себя осуществлять. Здесь мы говорим, что человек как субъект своей жизни проживает ее, но можем видеть те жизненные ориентиры, которые он реализует. Основная направленность таких личностей — это сохранение и распространение своих духовных и жизненных мировоззрений. Известные личности, публичные люди все те, кого мы можем отнести к субъектам их жизни, занимающие жизнетворческую позицию, как правило, ориентируются на высокие морально-нравственные принципы. Они самостоятельно изменяют свои субъективные репрезентации, переживания, изменения внутреннего мира в соответствии с духовными ценностями. Именно такая

жизнетворческая позиция личности позволяет человеку развиваться, строить свою жизнь и бытие. Для наилучшего понимания феномена жизнетворчества давайте, попробуем разобраться в историческом контексте его происхождения. Для начала уточним, что этот феномен начинает формироваться у личностей, имеющих высокие духовно-нравственные приоритеты — художники, поэты, декабристы.

Феномен жизнетворчества впервые начинает появляться среди поэтов романистов. Именно они начали не только проявлять себя как творческие личности, но и делать свое творчество одним из элементов биографии. Особенностью такого жизненного подхода было то, что романтики стремились воплотить высокие жизненные ценности, духовную мораль и в героях своих произведений и стать ими в своей жизни, продвигать идеалы и ценности морального поведения личности. Среди них мы можем назвать таких писателей как: К. Н. Батюшков («живи, как пишешь, и пиши, как живешь»), В. А. Жуковский, А. С. Грибоедов.

В дальнейшем идеи жизнетворчества начали активно развиваться среди поэтов-декабристов. Они не только ориентировались на такие духовные и жизненные ценности как: сила воли, совесть, доброта, душевность, целеустремленность, но и активно занимались преобразованием своей жизни в соответствии с этими принципами. Важным достижением поэтов-декабристов стало интеграция между двумя понятиями эстетики и этики. Они стремились к такому проживанию своей жизни, чтобы она была наполнена в соответствии с этическими и эстетическими представлениями о человеке, его нравственности. Декабристы активно стремились к идеалу духовно-нравственного поведения и поступков.

Следующим этапом в развитии представлений о феномене жизнетворчества стали работы символистов, которые начали воплощать в жизнь метафорические формы своего поведения. Здесь мы видим скорее искажение понятия о нравственности в искусстве, но не можем утверждать тот факт, что такая жизненная позиция не является проявлением жизнетворчества. Она скорее доказывает то, что личности с высокими духовно-нравственными паттернами так, же могут изменять свои позиции, при этом в итоге возвращаясь к ощущениям ценности жизненных, ценностей свободы, нравственности, справедливости.

В XX веке, А. Маслоу активно рассматривал самоактуализирующие личности. Он говорил о том, что любая самоактуализирующая личность обладает высокими жизненными ценностями, она выстраивает свою жизнь исходя из них. Конечно, мы разграничиваем понятия самоактуализирующейся личности и личности с активной жизнетворческой позицией, но, если провести сравнительный анализ этих понятий мы увидим эту общую линию — ориентация на морально-нравственные, духовные ценности.

В отечественной науке также мы видим описание творчества личности, активную жизненную позицию, субъектный подход, где выделяются важность ориентации личности на жизненные ценности с духовной основой.

Прослеживая историю возникновения феномена жизнетворчества, анализируя литературные источники и проводя эмпирические исследования, мы говорим о том, что жизнетворчество личности имеет духовно-нравственные элементы, которые являются опорой жизнеосуществления. При нарушении этих принципов, личность приобретает деструктивный характер поведения.

Литература

1. Сухоруков А. С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы: Автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.01 / МГУ им. М. В. Ломоносова. Москва, 1997. 25 с.

2. Кайлер П. «Культурно-историческая теория» и «культурно-историческая школа»: От мифа (обратно) к реальности // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», 2012, 5 (1), с. 34–46.

3. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (1922) // Вопр. психологии. 1986. № 4. С. 101–107.

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК БАЗОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА УЧЕБНОЙ ГРУППЫ

Н. Е. Светлова,
Псковский государственный университет

Аннотация. *В статье раскрываются понятия «компетенция» и «компетентность», рассматриваются особенности социальной и коммуникативной компетентности как основа для определения понятия «социально-коммуникативная компетентность» и её структуры.*

Ключевые слова: *компетенция, компетентность, социальная компетентность, коммуникативная компетентность, социально-коммуникативная компетентность.*

В современном обществе прослеживается четкая тенденция введения компетентностного подхода во все сферы человеческой жизни. Это выражается в разработке и введении определенного реестра характеристик, по которым можно отследить результат содержания деятельности человека в той или иной сфере жизнедеятельности.

Комплексный анализ отечественной и зарубежной литературы дает право говорить о том, что единого определения и толковании я данного подхода не существует, с чем связано отсутствие общепринятых базовых определений данной концепции.

Компетентностный подход представляет собой приоритетную ориентацию на цели, которыми выступают обучаемость, самоопределение, социализация, самоактуализация и развитие индивидуальности. Основными конструктами данного подхода, ко которым можно отследить результативность человека в деятельности являются «компетенция» и «компетентность». Рассмотрим их [1].

Базовым понятие и своеобразной «точной отсчета» является понятие «компетенция». Она представляет собой совокупность качеств личности, которые взаимосвязаны между собой. Данные качества задаются по отношению к конкретному спектру процессов и мотивов и выступают необходимым условием для продуктивного действия по отношению к ним. Следовательно, ими будут выступать знания, умения, навыки с способы действий по отношению к конкретной ситуации или предмету. Таким образом, коммуникативная культура необходима для успешного вхождения человека в социум. В наше время значимость коммуникативной грамотности возрастает [5].

Сам понятие компетенции чаще всего используется в контексте обозначения «образовательного результата, выражающегося в подготовленности, «обособленности» выпускника, в реальном владении методами. Средствами деятельности, в возможности справится с поставленными задачами; такой формы сочетания знаний. Умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды» [3, с. 139].

Термин «компетентность» согласно Ю. А. Жукову «при обыденном словоупотреблении ассоциируется с эффективностью или успешностью индивида, группы или организации в какой-либо избранной области. в самом общем смысле слова это умение действовать с пониманием сути дела». понятие «компетентности» рассматривается в педагогической литературе. Многие исследователи делают акцент на том, что суффикс «-ность» обозначает ту или иную степень овладении качеством, из чего можно сделать вывод, что «компетентность» — вторичное, производное по отношению к «компетенции» понятие. Согласно А. В. Хуторскому, компетенции представляют собой совокупность норм и требований к образовательной подготовки человека, в то время как компетентность — это уже сложившееся личностное качество, даже при минимальном опыте деятельности в заданной сфере [4].

Спектр научных многолетних дискуссий о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность» как базовых категорий компетентностного подхода приведи к некой согласованности и единому пониманию во взглядах учёных. Большинство из них сводится к тому, что данные категории являются взаимоподчиняемыми компонентами активности субъекта деятельности: компетенция определяется как уровень развития личности, то есть образовательный результат. Она представляет собой потенциальную активность, готовность и стремление к определенному виду деятельности. Компетенции прояв-

ляются в компетентностях человека — актуальных проявлениях деятельности. Таким образом, компетентность — это компетенция, которую человек успешно реализовал в деятельности.

Интересующая нас социально-коммуникативная компетентность представляет собой совокупность социальной компетентности и коммуникативной компетентности.

Рассмотрим подходы к пониманию социальной компетентности. Дана проблема рассматривалась в разных её аспектах почти всеми педагогическими и философскими теориями. Сам термин «социальный» трактуется как «общественный, связанный с жизнью людей в обществе». В данном случае в аспекте лингвистической науке социальная компетентность понимается как определенный уровень осведомленности, совокупность знаний, авторитетность в области жизни, которая связана с отношениями людей друг с другом в пределах общества. В отечественной психологии о социальной компетентности впервые заговорили А. П. Ветошкина и С. В. Гончарова, в совместной публикации впервые употребив данный термин, под которым подразумевалось понимание человеком большого количества социальных институтов, их назначения, а нормы и отношения и умение осуществлять социальные технологии лично. Российские ученые определяют данный термин как уровень развития и интеграции психологических и социальных проблем, социальных представлений, социального познания, социальной логики и т. д. Социальная компетентность определяется в большинстве отечественных подходов как степень освоения действительности с помощью сознания, представляя собой характеристику личности, которая владеет механизмами гармонизации процесса осознания проблем социума и ценностных ориентаций на благо общества. Достаточное количество зарубежных авторов предлагает понимать под социальной компетентностью способность человека адекватно и эффективно решать возникающие проблемные ситуации, с которыми он сталкивается в своей жизни. Данные исследования рассматривают социальную компетентность как повседневную эффективность индивида, которая направлена на достижение социальных целей в процессе взаимодействия индивида с окружением с помощью соответствующих средств [2].

С. Н. Силина исследуя социальную компетентность, аргументировано говорит о том, что данный феномен проявляется в такой форме как зрелость, будь она духовной гражданской или профессиональной. Во всех своих проявлениях она является ориентацией личности на сотрудничество и кооперацию совместных усилий, проявляющуюся в гармоничном и справедливом сочетании интересов. Данная ориентация является настолько устойчивой, что пронизывает все сферы жизни человека, из чего можно сделать вывод, что, по мнению автора, социальная компетентность несет в себе совокупность знаний, умений и навыков человека, которых достаточно для выполнения обязанностей и задач конкретного жизненного периода.

В. Н. Куницина, описывая структуру социальной компетентности, выделяет в ней коммуникативную компетентность, вербальную и социально-психологическую компетентность, межличностную ориентацию и собственно социальную компетентность.

Социальная психология трактует социальную компетентность как один из уровней социальной активности личности, который заключается в освоении и развитии социальной действительности и достигается за счет процесса деятельности, поведения и общения, а также благодаря гармонизации осознания социальных ценностных ориентаций и проблем.

Позиции исследователей, приведенные выше, говорят нам о том, что социальная компетентность представляет собой единство социальных знаний, умений навыков, которые человек применяет в главных сферах своей жизни. Также, данный термин можно определить, как способность людей достигать личных целей в процессе социального взаимодействия, сохраняя при этом хорошие отношения с другими людьми во всех социальных ситуациях.

Второй составляющей социально-коммуникативной компетентности является коммуникативная компетентность. Проблема её соотношения с понятием «коммуникация» стоит на стыке гуманистической педагогики и социальной психологии. Рассмотрение данного психологического феномена многими авторами, происходит в связи с характеристиками людей; знаниями и умениями, которые они применяют в межличностных отношениях; как личностное качество, проявляющиеся во взаимодействии с людьми; как организаторские и коммуникативные умения, которые связаны с обменом информацией, познанием друг друга, формированием взаимоотношений и управлением собственным поведением и поведением других людей, а также организации деятельности.

Степень развитости коммуникативной компетентности можно отследить по гуманистической направленности человека, способности чувствовать другого, способности адекватно воспринимать другого, быть готовым сотрудничать и взаимодействовать. Она раскрывается в отношении к самому себе и людям, в особенностях выстраивания взаимоотношений между людьми, умении контролировать и регулировать свое поведение, доказывать свою позицию грамотно, аргументируя её. Умение моделировать личность собеседника и продуктивно выходить из конфликтных ситуаций является индикатором степени развитости у человека коммуникативной компетентности.

Таким образом, делая совокупный вывод, социально-коммуникативная компетентность объединяет в себе социальную и коммуникативную компетентности и отражает специфику организации знаний человека относительно системы общественных отношений и социума, в котором он живет, а особенности межличностного взаимодействия. Она позволяет индивиду ориентироваться в социальных ситуациях, адекватно их оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей.

Мы определяем социально-коммуникативную компетентность как совокупность знаний закономерностей, принципов и техник общения, как личную характеристику человека, позволяющую ему эффективно, самостоятельно и ответственно выполнить социально-коммуникативную деятельность в ситуациях межличностного взаимодействия. Из вышесказанного следует, что социально-коммуникативная компетентность представляет собой сложное образование, которое характеризуется наличием компонентов и уровней, взаимосвязанных между собой. Она объединяет в себе не только социально-коммуникативные знания, умения и навыки, но и опыт их успешного применения на практике в межличностном взаимодействии.

Имея в основе данные различных исследований структуры социальной и коммуникативной компетентности (Н. Б. Буртовой, В. Н. Кустовой, И. В. Куламихиной, Л. А. Петровской, Л. В. Лежненой и др.) мы выделили в структуре социально-коммуникативной компетентности 4 компонента:

1. Ценностно-смысловой компонент: является ядром социально-коммуникативной компетентности. Он включает в себя направленность личности, установки, ценностные ориентации и мировоззрение человека в целом. Выступает основой аксиологических приоритетов в общении. Представляя собой систему смыслов и мотивов личности. Определяя социальную направленности личности, он детерминирует потребность в расширении контактов и уровень толерантности, проявляемый по отношению к партнёру по общению, что проявляется в таких личностных качествах как контактность, активность, уважительное отношение и доверие.

2. Личностный компонент: включает индивидуальные, характерологические, социально-психологические свойства и качества личности. Он предопределяет успешное межличностное взаимодействие, включая в себя эмпатию, рефлексию, доброту, общительность, психологическую гибкость, чувство общности, эмоциональный интеллект, эмоциональную привлекательность, способности к самоуправлению и сотрудничеству.

3. Когнитивный компонент: отражает межкультурные и языковые компетенции и совокупность знаний, которые необходимы для выстраивания эффективного общения. Он проявляется в умении человека выстраивать стратегию позитивного взаимодействия и конструктивном избегании конфликтов в совместной деятельности на основе знаний.

4. Операционно-поведенческий компонент: включает в себя совокупность умений и навыков, которые обеспечивают успех в реальной практической деятельности в жизни. Сюда относятся умения в установлении и поддержании контакта, умение управлять своими вербальными и невербальными проявлениями, умение считывать невербальные проявления партнера, умения слушать, давать и принимать обратную связь, сообщать своих чувствах и, при

необходимости, снижать эмоциональное напряжение. Данный компонент является показателем «культурной зрелости» человека и характеризуется наличием умений управлять своей деятельность.

Приведенные компоненты взаимосвязаны между собой и выполняют определенные функции: смылопораждающую, контактную, перцептивную, интерактивную, рефлексивную, аффективную и т. д.

Следует отметить, что социально-коммуникативная компетентность студента является одним из важнейших факторов формирования социально-психологического климата учебной группы. Это в первую очередь связано с тем, что она, состоя из 4 компонентов в совокупности, включает в себя черты, сказывающиеся на групповом взаимодействии. Например, способность к сотрудничеству в коллективе, умение эффективно выстраивать в нем работу, способность человека эффективно адаптироваться к темпераментам и характерам, способность к установлению контактов, разрешению конфликтов, организации совместной деятельность, способность правильного понимания и восприятия других и т. д.

Резюмируя вышесказанное, стоит отметить, что формирование социально-коммуникативной компетентности является приоритетной задачей, определяющей степень благоприятности социально-психологического климата учебной группы.

Литература

1. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. 2003. С. 8–15.

2. Дуранов М. Е. Управление профессиональным образованием будущего специалиста в высшей школе (социокультурный аспект) / М. Е. Дуранов. Челябинск: ЧГАКИ, 2006. 337 с.

3. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. 2004. № 4. С. 138–144.

4. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг подготовки специалистов в образовательном процессе педагогического вуза (история и теория) / С. Н. Силина. М.: Национальный центр стандартов мониторинга образования, 2001. 245 с.

5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–65.

КОМПОНЕНТЫ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. И. Скрипачёва,
Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

Аннотация. *В статье рассматриваются компоненты просоциального поведения у детей дошкольного возраста такие как: эмпатия, сочувствие, сопереживание, которые являются основой для построения межличностных отношений со взрослыми и сверстниками.*

Ключевые слова: *просоциальное поведение, дошкольный возраст, эмпатия, денцентрация, сочувствие, сопереживание.*

На современном этапе развития общества актуальность формирования просоциального поведения является важным социальным явлением. С момента рождения начинает закладываться просоциальность, показывая взаимосвязь с другими возрастными этапами, и влияет на развитие личностных качеств человека.

В настоящий момент в обществе складывается непростая ситуация в отношениях между родителями и детьми. Ребенок теряет необходимый контакт и внимание, общение, открытость чувств и проявление заботы со стороны взрослых. Дошкольники замыкаются в себе, появляются проблемы во взаимоотношениях со сверстниками, становятся менее отзывчивыми к чувствам других, эгоистичны, они не умеют помогать и сопереживать. Происходит это на фоне отсутствия у детей положительной модели поведения со стороны родителей, перенимая их привычку и манеру общения, что существенно влияет на психическое развитие ребенка, но и в опредeнной мере заисит от стиля семейного воспитания для передачи ценностей и поощрения просоциальных действий (Carlo et al., 2010; Richaudde Minzi et al., 2011) [1]. Так, и социальная среда остается мощным фактором влияния на действия и поступки детей. В свою очередь, важным остается и есть система дошкольного учреждения, деятельность которой в полной мере должна быть направлена на социализацию, нравственную и эмоциональную сферу развития, возможность самостоятельных действий по освоению окружающего мира ребенком. Все это говорит о необходимости изучения просоциального поведения, его развитии и формировании у детей дошкольного возраста. Начиная с самой простой обязанности — убирать игрушки дома или в детской группе, будет вырабатываться привычка помогать. Общаясь со сверстниками в процессе игры или совместной деятельности, дошкольники учатся согласовывать свои действия, справедливо разрешать споры, уступать, помогать, сотрудничать, сопереживать друг другу. Ребенок, который с самого детства помогает взрослым и сверстникам вырастает самостоятельной, отзывчивой и ответственной личностью.

Дошкольный возраст определяется сензитивным периодом для возникновения простейших моральных суждений и усвоение нравственных форм поведения ребенка, развиваются навыки общения со сверстниками, происходит воспитание культуры межличностных отношений, появляются первые зачатки дружеских отношений, проявляются попытки сопереживания, вчувствование в другого. Следует отметить, что именно эти составляющие являются условием для развития просоциального поведения и его компонентов на данном возрастном этапе, непосредственно путем комплексных действий между воспитанием ребенка в семье, взаимодействием в дошкольном учреждении.

Исследованию особенностей просоциального феномена и его компонентов у детей дошкольного возраста посвящены научные труды: В. В. Абраменковой, 2000; Т. П. Гавриловой, 2005; И. М. Юсупова, 1995; Л. П. Стрелковой, 1987; Е. О. Смирновой, В. Г. Утробиной, 1996. Среди зарубежных психологов известны работы: C. Zahn-Waxler, 1996; N. Eisenberg, 2007; N. Feshbach, K. Roe, 1968; A. Williams, M. Brendgenetal. 2002; C. Moore, 2014; Mikolajewski et al., 2014; D. Bischof-Köhler, 2012; Vollandetal. 2004).

В целом, под просоциальным поведением дошкольника стоит понимать позитивные социальные действия ребенка: по оказанию помощи сверстникам, умению делиться игрушками и предметами, уступать в процессе игры или совместной деятельности, проявлять эмоциональную отзывчивость и заботу. Так, в дошкольном возрасте происходит развитие таких компонентов просоциального поведения как эмпатия, сочувствие, сопереживание. При этом эмпатия выступает возрастным новообразованием.

Так, В. В. Абраменкова полагает, что первой формой эмпатии, появляющейся в дошкольном возрасте, является способность к сорадованию, которая наиболее заметно проявляется в совместной деятельности детей. Однако спецификой данного процесса считается его относительно быстрый распад в ситуации, когда, с точки зрения детей, нарушается норма справедливости. С нарастающей частотой это наблюдается в старшем дошкольном возрасте. Происходит это по причине, что в группе сверстников ребенок неизбежно сталкивается с необходимостью сравнивать себя и другого, оценивать свои поступки и достижения [2].

На протяжении дошкольного детства эмпатические переживания становятся более устойчивыми. Начинает функционировать механизм эмоциональной децентрации, который предполагает, что в процессе общения со взрослыми и сверстниками ребенок предвосхищает последствия возникающих ситуаций и эмоционально оценивает себя и других. Достигается все это свободно благодаря тому, что действуют не интеллектуальные механизмы, а эмоциональные моменты. Изначально децентрация действует непроизвольно, после чего, в ходе развития ребенка, проявляется в осознанном изменении поведения на воспринимаемые переживания других [3].

Сопереживание, основой которого выступает идентификация, является эмоциональным ответом на переживания другого, что во многом зависит от обстоятельств и позиции ребенка. Проявление сочувствия предполагает когнитивную направленность в ситуации, которая актуализирует различные формы содействия: сначала внутреннего, а при определенных условиях, и внешнего. Значимый и наиболее сильный переживаний ребенка определяется его взаимоотношениями с близкими и сверстниками. Исследование Е. О. Смирновой и В. Г. Утробиной свидетельствуют о возрастной динамике отношения ребенка к сверстнику на протяжении дошкольного возраста [4]. В возрасте трех лет дети безразличны к действиям своих сверстников и его оценки со стороны взрослого. Достаточно легко решают проблемные задачи «в пользу» других детей. Если в раннем детстве ребенок был объектом чувств со стороны взрослого, то теперь переходит в субъект эмоциональных отношений, сопереживая другим людям. Увеличивается количество отрицательных экспрессий в адрес ровесника, уменьшается сопереживание. Наиболее яркие чувства дошкольник испытывает, сравнивая себя с положительным литературным героем, активно ему сопереживая. Симпатия и сочувствие становится более радикальными, выражается в стремление посодействовать, посочувствовать, поделиться, побуждает ребенка к совершению первых нравственных поступков [4].

Усвоение нравственных норм связано с эмпатийными переживаниями. Так, если в процессе общения с другими для удовлетворения собственной выгоды ребенком движет эгоистическая установка, то эмпатия будет выступать как сопереживание. Однако, если удовлетворение потребности в благополучии другого выступает альтруистическая направленность и носит сознательный характер, как сочувствие. В последнем случае эмпатия определяется моральной нормой и позитивным следствием взаимоотношений с людьми [5].

Согласно исследованию N. Eisenberg, имеются различия, относящиеся к непосредственной причине, инициирующей просоциальный акт у детей 4–6 лет: «запрашиваемое» просоциальное поведение (возникает в ответ на вербальную или невербальную просьбу другого с целью оказания помощи), «спонтанное» поведение — (проявляется у ребенка без просьбы другого). Это говорит о том, что поведение имеют различное отношение к эмпатии. Запрашиваемая просоциальная реакция положительно соотносилась с эмпатией, тогда как частота спонтанного участия и помощи была отрицательно взаимосвязана.

Переломный момент по отношению к сверстнику происходит в середине дошкольного возраста, картина поведения детей в проблемных ситуациях существенно меняется: в два раза уменьшается число просоциальных решений, резко увеличивается эмоциональная заинтересованность в действия другого ребенка. Прослеживается эмоциональная реакция на поощрения и порицания взрослого, которая выражается в огорчениях детей при одобрении сверстника и в открытой радости при его порицании.

Количество просоциальных действий существенно возрастает к шести годам, усиливается эмоциональная вовлеченность в переживания и действия сверстника, сопереживание по отношению к другим становится более выраженным. Старшие дошкольники внимательно следят за действиями сверстника и эмоционально включены в них. В процессе игры они стремятся помочь, подсказать правильный ход. К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, которые объясняются таким понятием как дружба.

Таким образом, дошкольный возраст является важным периодом в формировании просоциального поведения. Умение налаживать контакт со сверстниками, взаимодействовать и сотрудничать, сопереживать, понимать чувства другого, помогать, всему этому ребенку предстоит научиться. Повышается эмоциональная регуляция, оценка собственного поведения и деятельности, пытаются действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые ранее были усвоены. Впервые возникает чувство долга, наблюдаемое в простых детских ситуациях. Совершив просоциальный поступок, ребенок испытывает удовлетворение от сделанного, и чувство неловкости, неодобряемых взрослыми. Существенно меняется характер взаимоотношений: появляются дружеские отношения и товарищество. Ориентация дошкольника на выполнение просоциальных действий, выступая в качестве регулятора его поведения, служит основой для формирования различных личностных свойств. При этом для развития и закрепления социально приемлемых качеств важны образцы поведения, наблюдаемые детьми в непосредственном общении со взрослыми и в обществе.

Литература

1. Carlo G. Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors / G. Carlo, M. V Mestre, P. Samper, A. Tur, B. E. Armenta // Personality and Individual Differences. 2010. Vol. 48 (8). P. 865–962.

2. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. М., 2000. 415 с.

3. Изотова Е. И. Психология дошкольного возраста в 2 ч. Часть 2: учебник и практикум для СПО / Под ред. Е. И. Изотовой. М., 2018. 240 с.

4. Смирнова Е. О. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте / Е. О. Смирнова, В. Г. Утробина. Москва // Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия / Ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. Москва: Академия, 2003. С. 202–211.

5. Силинская Н. Г. Роль организованного взаимодействия в развитии эмпатии у детей старшего дошкольного возраста / Н. Г. Силинская, М. Н. Смирнова // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ». [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2016/TGU_7_81.pdf (дата обращения: 23.02.2019).

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

З. А. Юсупова,
Псковский государственный университет

Социальная адаптация является важной социально-психологической составляющей развития личности. Говоря о социальной адаптации, ряд исследователей обращаются к проблеме общей «адаптации к жизни», анализируя индивидуальные особенности, стиль, способы и стратегии поведения, которые используются личностью не только в жизненных ситуациях, но и в повседневных, типичных условиях [1, с. 3–18].

Согласно Д. В. Ольшанскому, социальная адаптация — это вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе, которого согласовываются требования и ожидания его участников. Важнейший компонент адаптации — согласование самооценок и притязаний субъекта с его возможностями и реальностью социальной среды, включающее также тенденции развития среды и субъекта [7, с. 25]. По мнению Никитина Е. П., Харламенковой Н. Е. социальная адаптация — система методов и приемов, имеющих целью оказание социальной поддержки людям в процессе их социализации или приспособления к новым социальным условиям, в связи с изменением социального статуса, жизненных утрат и неудач, а также неадаптированным личностям [5, с. 35].

Социальная адаптация может быть рассмотрена двояко — с одной стороны, как процесс интеграции субъекта в общество, а с другой стороны — как результат этого процесса [10]. Многими авторами отмечаются такие черты социальной адаптации: ее связь с социальной средой, то есть с некоторым соотношением индивида и среды; возможность осознания самим индивидом потребности в адаптации; направленность ее на вхождение индивида в группу [2, с. 241–259].

Согласно концепции Ф. Э. Меерсона социальная адаптация приобретается в ходе индивидуальной жизни, формируемая в процессе взаимодействия с окружающей средой. Способность к социальной адаптации — это в первую очередь, проявление высоких адаптационных возможностей высшей нервной деятельности и психической деятельности человека [9, с. 276].

К объективным показателям социально-психологической адаптации обычно относят все, что в той или иной мере связано с деятельностью или сужение круга общения и т. п. [3, с. 124]. Что же касается субъективного аспекта адаптации, то он в большинстве случаев сводится к восприятию человеком изменений, происходящих в объективном плане и их оценке [6, с. 197].

Традиционно рассматриваются два типа адаптационного процесса: активный и пассивный. Однако часть авторов считает, что неверно адаптационный процесс рассматривать по данной классификации, т. к. второй тип они тоже считают активным. Но это не активный процесс приспособлении личности, а активный процесс самоизменения и самокоррекции в соответствии с требованиями среды [9, с. 479]. Здесь комфортное пассивное принятие требований, норм, установок и ценностей социальной среды без включения активного процесса самоизменения, самокоррекции и саморазвития является дезадаптацией личности, установок и ценностей социальной среды в связи с этим они предлагают классификацию на основании направленности вектора активности.

1. Направленность «наружу» — характеризуется активным влиянием личности на среду, ее освоение и приспособление.

2. Направленность «внутрь» — активное изменение личностью себя, с коррекцией собственных социальных установок и привычных инструментальных, поведенческих стереотипов.

3. В случае неприемлемости для личности предыдущих вариантов адаптационный процесс протекает по принципу активного поиска в социальном пространстве новой среды с высоким адаптивным потенциалом для данной личности.

4. Вероятностно-комбинированнный тип — основан на использовании всех вариантов чистых типов. Оценка стратегии происходит на основании требований социальной среды, личностного потенциала в плане изменений, приспособлений среды к себе и цены условий при выборе стратегии изменения среды или стратегии изменения себя.

А. А. Реан, систематизируя итоговые результаты адаптации, выделяет двухмерную классификацию, где в качестве ортогональных измерений модели социальной адаптации предлагается соответствия реального поведения человека требованиям социального окружения («внешний критерий»), а также отсутствие ощущения угрозы достижения внутриличностной комфортности («внутренний критерий»).

Внутренний критерий в данном случае связывается с психоэмоциональной стабильностью, личностной комфортностью, состоянием удовлетворенности и т. п. Внешний критерий отражает соответствие реального поведения личности установкам общества, требованиям среды, принятым в социуме правилам и критериям нормативного поведения [5, с. 39].

Согласно точке зрения автора, дезадаптация по внешнему критерию проявляется как конфликтное, асоциальное. контрнормальное и делинквентное (крайний случай — криминальное) поведение. При этом одновременно может иметь место «внутренняя гармония» личности, т. е. адаптация по внутреннему критерию. Системная социальная адаптация (Re-адаптация) является адаптация по обоим критериям. Здесь уже можно говорить о новом системном

образовании — способности личности к самоактуализации в гармонии с реальным социумом.

А. А. Реан говорит об Im-адаптации (Imaginary-мнимая) по внутреннему или внешнему критерию подчеркивая ее односторонность и неполноту, однако не исключает рассмотрение этой формы адаптации. Обе эти формы отличаются от Re-адаптации личности (Real-реальная) которая представляет собой системную, истинную социальную адаптацию личности.

Следуя данной логике, мы можем рассматривать адаптацию как двухмерную модель, но уже наполняя нашим содержанием, несколько отличным от автора. Где интеграция и приспособление рассматривает как незаконченный процесс адаптации людей с различным локус-контролем. А дезадаптация и успешная адаптация может быть рассмотрена как результат адаптационного процесса. В связи с этим мы не согласны с мнением А. Н. Жмырикова, который на основании выходных параметров деятельности, степени интеграции личности с микро- и макросредой, степени реализации внутриличностного потенциала и эмоционального фона самочувствия предлагает четырехградационную шкалу результатов адаптации: высокая избыточная, высокая оптимальная, низкая и дезадаптация. Мы считаем неверным термин «высокая избыточная адаптация». В связи с тем, что она не имеет место быть.

Наша точка зрения совпадает с мнением А. Л. Свенцицкого, который считает, что адаптация основывается не только на пассивно-приспособительных, но и на активно-преобразующих связях личности с окружающей средой, представляя собой неразрывное единство тех и других форм связей.

Рассматривая интеллектуальное обеспечение социальной адаптации, Д. Н. Завалишена рассматривает адаптационные типы людей на основании характера целостно-целевого решения человеком проблем целостной жизнедеятельности.

1. Прогрессивно-творческий тип — для него характерна постановка широкого спектра перспективных, обобщенных задач оптимизации труда и собственного саморазвития.

2. Адаптивно-репродуктивный тип — для него характерно упрощение актуальной ситуаций и сведение их к известному из прошлого опыту, здесь в основе проблематизации лежит стереотипизация.

3. Адаптивно-активационный тип — для него характерно вместе с использованием стереотипизации использовать проблематизацию, искусственно усложняющая ситуацию, создавая квазипроблему.

4. Адаптивно-деформирующий тип — для него характерно невозможность комфортного существования «вне точки» своей профессии, что является следствием неправомерной аксеологии субъектов средств, условий и т. п. своей профессиональной деятельности.

Данную квалификацию можно рассматривать на двумерном поле, в плоскости оси продуктивности и адаптивности. Следовательно, последние два типа данной классификации можно считать дезадаптированными типом,

которому для успешной адаптации необходимо психологическое сопровождение и личностный подход.

Обобщив имеющиеся теоретические разработки проблемы, Л. В. Куликов систематизировал картину изменений в организме и психике при столкновении личности с жизненными трудностями и ввел понятия «избыточная адаптация» и «недостаточная адаптация». Мы считаем, что данные виды адаптации не являются адаптивностью в полном смысле этого слова. На наш взгляд, корректнее данные уровни адаптивности правильнее называть дезадаптивностью.

И если пассивный тип дезадаптации чаще присутствует у гипотивных людей, то активный тип (в данном случае Л. В. Куликов называет его избыточной адаптацией) свойственен людям с гипертимной акцентуацией характера [7, с. 25]. Доказательством ошибочности тезиса автора является то, что, у обоих уровнях адаптации (недостаточная и избыточная) выделены нарушения психических процессов личности, что является характеристикой дезадаптации в большей степени, чем адаптации. Следовательно, логичнее рассматривать двуполюсную модель адаптации, где на одном конце ее буде адаптация, а на другом — дезадаптация личности.

На успешную адаптацию в большей или меньшей степени влияют как субъективные, так и объективные факторы, которые в каждом частном случае воздействуют на индивида по-разному. Поэтому ниже мы будем говорить о частной модели адаптации, учитывающей возрастные, физиологические, социальные, экономические и психологические особенности адаптантов.

Находясь в адаптационном процессе, человек использует определенные адаптационные стратегии, которые зависят от гендерных особенностей. Рассматривая адаптационные стратегии, мы выделили несколько направленностей стратегических векторов. Причем, для успешной адаптации, применение адаптационных стратегий должно быть комплексным. Учитывая равновесность и значимость векторов, необходимо заметить, что одновременно и равное направление стратегий будет не способствовать, а замедлять процесс адаптации (вплоть до полной остановки — зависанию). Следовательно, в зависимости от ситуации вес той или иной стратегии должен быть увеличен или уменьшен.

Однако, на наш взгляд увлечение лишь одной стратегией поведения влечет к дезадаптации сотрудника. В частности:

- использование лишь физиологической направленности может привести к уходу в болезнь, хождению по врачам и ипохондрии;
- использование лишь социальной направленности приведет к восприятию себя в качестве жертвы, следовательно, здесь могут иметь место психологические игры и манипуляции;
- использование лишь психологической направленности может привести к процессу «вечного самокопания», «застревания» на себе и своих проблемах.

Отсутствие одного из направлений, по нашему мнению, является патологическим и ведет к дезадаптации человека. В частности:

• отсутствие социального компонента может привести к самоизоляции, уходу в себя и свои психолого-физиологические проблемы, вплоть до психических болезней;

• отсутствие физиологического компонента может привести к игнорированию своей физиологии, неадекватное восприятие своего физического состояния, запускание своего здоровья, игнорирование посещения врача и самостоятельное использование заместительной гормональной терапии, это также может проявляться в нелеченных психосоматозах;

• отсутствие психологического компонента может привести к неадекватному восприятия себя, девиантному поведению (алкоголизм, злоупотребление лекарственных веществ, суицид и др.). Мы понимаем, что нельзя определить идеальную векторную композицию и в каждом случае необходимо использовать собственный векторный набор.

Тем самым, удачная адаптационная стратегия может быть рассмотрена как совладающая, в этом случае она приведет к адаптации человека. Не совладающая адаптационная стратегия может привести к дезадаптации или может видоизменяться и корректироваться вплоть до адаптации к социуму.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.

2. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал, 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.

3. Белкин П. Г., Емельянов Е. П., Иванов М. А. Социальная психология научного коллектива. М., 1987; Vallacher, R. R. & Nowak, A. The dynamics of self-regulation. In R. S. Wyer, Jr. (Ed.), Advances in social cognition, 1999, Vol. 12, pp. 241–259

4. Базаров Т. Ю. Управление персоналом развивающейся организации. М.: ИПК ГС, 1996; Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала. Учебное пособие. М.: РАГС, 2000. С. 124; Eyerman R., Jamison A. Social Movements. A Cognitive Approach. The Pennsylvania State University Press., 1991.

5. Волкова А. Н., Трапехникова Т. М. Методические приемы диагностики супружеских отношений // Вопросы психологии. 1985. № 5.

6. Вагнер И. В. Реализация субъектного подхода к проектированию программы воспитания в общеобразовательной организации [Текст] / И. В. Вагнер // Научно-педагогическое обозрение. 2018. № 1. С. 39

7. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология. СПб.: Питер, 2003. С. 256; Ошуркова Н. А. Динамика социально-психологической адаптации личности. Дис. канд. псих. наук. М., 1995. С. 197.

8. Кравченко А. И. Социальная работа: учеб. / М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2008. С. 25.

9. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психологическая адаптация личности, СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК». 2008. С. 479.

10. Меерсон Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика. М.: Наука, 1981. С. 276.

11. Guastello S.J. Chaos, Catastrophe, and Human Affairs: Applications of Nonlinear Dynamics to Work, Organizations, and Social Evolution. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995.

ГЛАВА 5.
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

О. В. Акимова,
Псковский государственный университет

***Аннотация**. В статье отмечена актуальность организации психологической помощи военнослужащим в связи с политической, социальной, экономической и практической значимостью обеспечения психологической безопасности профессиональной деятельности военнослужащих. Раскрыто понятие «сопровождение», «психологическая безопасность». Предложена программа психологического сопровождения военнослужащих, специфика ее адаптации и показатели эффективности.*

***Ключевые слова**: психологическая безопасность, социально-психологическое сопровождение.*

«Армия есть величайшая драгоценность народа,
необходимейший орган, обеспечивающий государству жизнь.
Армию надлежит оберегать как святыню,
заботясь всемерно о сохранении ее духа».
Меньшиков М. О.

Сейчас становится очевидным, как отмечает И. В. Горбачева [1], что проблема охраны и укрепления психического здоровья воинов является важнейшей для Вооруженных Сил Российской Федерации. Психическое здоровье военнослужащих, социально-психологическая поддержка их и членов семей — это состояние полного физического, психологического и социального благополучия, целостная характеристика каждого отдельного военнослужащего. Высокое морально-психологическое состояние военнослужащих — это вопрос жизни и смерти войск. Каждая хорошо организованная армия заинтересована в высоком уровне боевой подготовки своих войск, в обеспечении их лучшим оружием для создания материального превосходства над противником. Однако материальное превосходство не столь важно, как морально-психологическое. Военная социально-психологическая деятельность, заключается в сопровождении военнослужащих в процессе службы.

Сопровождать — значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого, понятие сопровождение близко таким понятиям,

как содействие, совместное передвижение, помощь одного человека другому в преодолении трудностей. Быть в сопровождении — это значит быть вместе с кем-то, сопутствовать чему-нибудь.

По мнению А. А. Деркача [2], «психологическое сопровождение — это целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции субъектов труда».

Особую актуальность проблема организации психологической помощи военнослужащим приобретает в связи с политической, социальной, экономической и практической значимостью обеспечения должного уровня психологической безопасности профессиональной деятельности военнослужащих.

Морально-психологическое обеспечение подготовки и ведения боевых действий преследует цель обеспечить устойчивое, надежное и адекватное функционирование сознания и психики военнослужащих. Успешность обеспечения высокого морального духа войск в значительной мере обусловливается изменениями, которые происходят в мировоззренческих установках военнослужащих, в представлениях о понимании смысла долга перед Отечеством, чести и патриотизме, военно-профессиональной компетентности.

Психологическое сопровождение военнослужащих имеет ряд важных моментов, на которых основывается система работы:

– систематическое наблюдение за психологическим состоянием человека и динамикой его психического развития в процессе активного взаимодействия с социальной средой;

– создание социально-психологических условий для развития личности военнослужащего, его успешного освоения военной деятельностью.

На основе полученных данных для исследования была разработана и апробирована программа социально-психологического сопровождения военнослужащих авиационных специальностей.

Предмет сопровождения:

– внутренние компоненты психологической безопасности (нервно-психическая неустойчивость (с низкими показателями личностного адаптационного и коммуникативного потенциала); повышенный уровень стресса; сниженная работоспособность; социальная пассивность (депрессия); внутренняя конфликтность (тревожность, сензитивность); низкий волевой самоконтроль; избегание регламентированных форм деятельности (спонтанность); агрессивность; личностная неустойчивость).

Объект сопровождения: военнослужащие Воздушно-космических сил Российской Федерации офицеры (n = 15). Пол испытуемых — мужской.

Сроки реализации программы: от 3-х месяцев до 1 года.

Цель программы:

– содействие в разрешении проблем и актуализации ресурсных возможностей военнослужащих, реориентация в системе недостаточно выраженных

адаптивных отношений субъекта военной среды к экстремальным условиям военной службы, к ближнему окружению, к самому себе;

– формирование психологической готовности и устойчивости к выполнению учебно-боевых задач в мирное и военное время.

Задачи программы:

1. Когнитивный аспект: сформировать у военнослужащих позитивный образ социальной реальности, позитивный образ профессиональной деятельности, ближнего окружения и себя в нем; способствовать осознанию у военнослужащих условий самореализации себя в профессиональной деятельности; способствовать осознанию у военнослужащих «вклада» собственного неудачного опыта совладания с затруднениями в службе, межличностной, досуговой сферах в возникновении конфликтных и травмирующих ситуаций и возможности их предотвращения.

2. Эмоциональный аспект: выявить военнослужащих, имеющих затруднения в адаптации к условиям военной службы; повысить уровень общительности, коммуникативной компетенции, стрессоустойчивости, лидерских качеств; снизить уровень повышенной агрессивности, тревожности, подавленности; обучить приемам саморегуляции в различных обстановках служебной деятельности; способствовать повышению эмоционально-личностной и мотивационной готовности к профессиональной деятельности, эмоциональной устойчивости в ТЖС.

3. Поведенческий аспект: усилить позитивную направленность в межличностных отношениях со значимыми другими; на приобретение опыта в практических ситуациях профессионального взаимодействия; развить способы поведения, связанные с сотрудничеством, ответственностью и самостоятельностью.

Программа опирается на изучение вопросов психологической адаптации в различных областях психологии: социальной, медицинской, психологии личности, а также на субъектно-деятельностный и структурно-динамический подходы, разрабатываемые в трудах К. А. Абульхановой, Н. Б. Парфеновой, К. К. Платонова, а также подходы А. А. Налчаджяна, А. А. Реана, М. В. Ромма, Х. Хартманна, Т. Шибутани и др.

В программу сопровождения вошли следующие мероприятия психологического характера: лекции по психологическим проблемам адаптации; тренинговые упражнения, направленные на повышение коммуникативного потенциала, общительности, лидерских качеств, стрессоустойчивости к нервно-психическим нагрузкам в ходе служебной деятельности, снижение уровня агрессивности, тревожности; индивидуальные беседы с военнослужащими, консультации командиров подразделений по выявленным проблемам.

Военнослужащие, принимавшие участие в программе, проходили службу в разных подразделениях. В ходе проведения психологической работы

особое внимание было уделено качеству проведения консультации с командным составом подразделений. Лекционные занятия проводились с использованием мультимедийных установок (проектора и компьютера). Тренинговые упражнения проводились в комнате психологической разгрузки, где обстановка способствовала отвлечению от будней военной службы.

Для того, чтобы доказать эффективность программы социально-психологического сопровождения военнослужащих был проведен контрольный срез по методикам МЛО-Алаптивность и ВСК.

Для оценки эффективности программы социально-психологического сопровождения военнослужащих авиационных специальностей, полученные в ходе исследования данные были подвергнуты сравнительному анализу. Данные были проанализированы с помощью непараметрического Т-критерия Вилкоксона. Этот критерий позволяет провести исследование двух замеров на одной выборке и оценить эффективность оказанных на группу испытуемых воздействий. В результате воздействия получен позитивный сдвиг по показателям: личностный адаптационный потенциал, нервно-психическая устойчивость, коммуникативный потенциал, волевой самоконтроль и настойчивость. А вот над самообладанием еще необходимо потрудиться.

Можно сделать выводы о том, что проведенный комплекс мероприятий по социально-психологическому сопровождению можно считать эффективным.

Исторический опыт свидетельствует о том, что роль морального духа армии как важнейшего средства на пути к достижению победы велика. В современном мире каждый понимает, что государство сильно, когда сильна его армия. А сильной армия может быть тогда, когда она психологически готова и устойчива как к мероприятиям повседневной деятельности, так и к боевым действиям. Комплекс мер и мероприятий, проводимых психологом в рамках психологического сопровождения, способствуют военно-профессиональному становлению военнослужащего.

Для профессионального становления одним из главных факторов являются профессионально-психологические знания, способствующие более предметному изучению человеком себя как специалиста и формированию необходимых профессионально значимых черт личности. Изучение психологии человека и группы только на теоретическом уровне является недостаточной профессионально-психологической подготовкой специалистов. Психологическое сопровождение личности военнослужащего должно включать такие формы работы, как анализ сложных ситуаций оперативно-служебной деятельности, психологические тренинги, беседы, дискуссии и сюжетно-ролевые игры, обмен опытом и т. д.

Критерием эффективности программы психологического сопровождения при снижении уровня психологической безопасности профессиональной деятельности личности военнослужащих должна стать не только разовая

успешность выполнения ими поставленных задач, но и уровень их активности, ориентации на процессы саморазвития, профессионального роста, особенности мышления (креативность, принятие инноваций, ориентация в информационном пространстве и т. д.), осознание детерминант профессиональной успешности [3].

Литература

1. Горбачева И. В. Педагогико-психологическое сопровождение в войсках как один из факторов формирования их высокого морально-психологического состояния: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06: Ставрополь, 2000. 233 с.

2. Деркач А. А. Основы общей и прикладной акмеологии. М., 1995. 388 с.

3. Сутович Е. И. Психологическое сопровождение профессионального становления личности офицера: инновационный подход. Материалы Международной научно-практической конференции «Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом» / Под ред. И. В. Войтова. Минск: ГУ «БелИСА», 2008. 316 с.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

И. А. Баева, И. В. Кондакова,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Аннотация. *Статья отражает современные подходы к определению психологической безопасности подростков в образовательной среде. В связи с быстрым ростом социальных изменений, имеющих, в том числе и негативное влияние, на психологическую устойчивость детей и молодежи, проблема определения рисков и угроз нормальному развитию личности и психологических ресурсов, способствующих поддержанию состояния психологической безопасности, является актуальной. В статье подробно описаны исследованные за последние 10 лет факторы риска и угроз психологической безопасности подростка в образовательной среде, дано определение категории «психологическая безопасность личности».*

Ключевые слова: *психологическая безопасность, подросток, образовательная среда, риски нарушения безопасности, угрозы развитию личности.*

Быстрые темпы научно-технического прогресса приводят к возрастающим темпам изменения социального взаимодействия между людьми, что в конечном итоге влияет на ценности и мировоззрение каждого отдельного поко-

ления. Современные подростки разительно отличаются от подростков предыдущих периодов. Они по-другому воспринимают, перерабатывают информацию, имеют иную иерархию ценностей, изменяется характер межличностных отношений со сверстниками.

Современная социальная ситуация развития подростков насыщена разнообразными по характеру воздействия, степени опасности и форме проявления рисками и угрозами. К ним можно отнести различные виды насилия, проявления ксенофобии и экстремизма, агрессивное и аутоагрессивное поведение. В связи со стремительным повышением количества и многообразия рисков, содержащихся в социальной среде, подросток довольно часто находится в ситуации, предъявляющей повышенные требования к его способности противостоять различным негативным влияниям и угрожающей его психологической безопасности и субъективному благополучию. Важно отметить, что именно подростковый период является периодом выстраивания новых отношений с окружающим миром и самим собой, и, одновременно уязвимым периодом для воздействия негативных факторов, влияющих на формирование взаимоотношения с действительностью. Социальные потрясения последнего времени показали, что именно подростки и молодежь становятся уязвимой группой, легко подверженной провокации к антиобщественным действиям и поступкам со стороны экстремистских элементов.

Современный подросток взаимодействует с множеством социальных сред: семейной, дворовой, образовательной средой школьных учреждений и учреждений дополнительного образования, СМИ, интернет-средой и т. д. Из перечисленных сред только образовательная среда может иметь социальный контроль со стороны общества. Кроме того, значительную часть времени в течение дня подросток проводит именно в образовательной среде. Однако даже в образовательной среде подросток может столкнуться с множеством опасностей. Современные технические достижения используются подростками не только во благо, но для причинения неприятностей друг другу, совершения насильственных действия. Например, сейчас широко распространен такой феномен как кибербуллинг. Кроме новых угроз, возникающих в образовательной среде, в ней присутствуют и опасности, с которыми встречались и предыдущие поколения, такие как физическое и психологическое насилие.

Можно отметить резкий рост подростковых преступлений с использованием холодного или огнестрельного оружия за последние 4 года: так в 2014 году было зафиксировано 1 преступление, по 2 за 2015 и 2016 года, а в 2017 году — уже 9 инцидентов. И это только дела, получившие широкую огласку. Множество происшествий между подростками так и остаются скрытыми. Аналогичная тенденция отмечается и при анализе проблемы суицидальных склонностей у подростков, об антивитальных проявлениях, таких как самоповреждения, депрессии и апатии. Все перечисленные опасности для жизни и субъективного благополучия подростков можно прогнозировать и

предупреждать за счет своевременных мер по профилактике ситуаций нарушения психологической безопасности личности и среды. Поэтому важно определить специфические угрозы для развития личности подростка, возникающие в современной образовательной среде.

Сохранение здоровья и безопасность обучающихся является одной из важнейших задач в образовательной политике, проводимой государством. Так закон «Об образовании в Российской Федерации» содержит отдельную статью 41, посвященную проблемам безопасности и здоровья обучающихся, действует и Распоряжение Правительства Российской Федерации «Об утверждении Концепции информационной безопасности детей».

Многие исследования убедительно доказали, что именно психологическая безопасность личности подростков выступает одним из наиболее важных интегративных психических образований, определяющих различные аспекты отношения человека с миром и успешность его взаимодействия с предметным и социальным окружением (М. В. Григорьева, Л. В. Куликов, R. Buchanan, G. Bowen, E. Diener, V. Morrow, T. Li, B. Mayall, Z. Ren, C. D. Ryff, D. Shek, F. Teng, A. Yang, D. Wang и др.), обеспечивает устойчивость и сопротивляемость негативным социальным воздействиям (И. А. Баева, В. В. Рубцов и др.).

В современных условиях решение проблем оценки рисков и угроз связано с оценкой психологической безопасности личности отдельных возрастных категорий, так, например, изучена психологическая безопасность студентов (Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец), подростков и юношей (С. А. Богомоз, О. И. Елисеева, Н. В. Козлова, О. А. Макова), младших школьников (П. И. Беляева, А. Ф. Верховская, В. В. Курбанова, С. А. Рогова, Л. И. Шахова), дошкольников (Е. А. Ничипорюк). Но, важно отметить, что вопросы обеспечения и сопровождения психологической безопасности личности ребенка в образовательной среде остаются мало разработанными. Создание системы развития, формирования и поддержки психологической безопасности личности подростка в образовательной среде является актуальной социальной задачей, решение которой будет способствовать трансляции ценности безопасности в жизнь общества.

Следует отметить, что категория «психологическая безопасность образовательной среды» исследована полнее, чем проблема и определение «психологическая безопасность личности участника образовательной среды». В зарубежных исследованиях также отмечается ведущая роль психологической безопасности образовательной среды в сохранении психического здоровья и психологического благополучия детей и подростков. S. Hong, M. K. Eamon, C. Hilarski, говоря об актуальности проблемы безопасности школы, отмечают тот факт, что небезопасные условия школы связаны с большим количеством разнообразных проблем, в числе которых низкий уровень посещаемости и успеваемости учащихся, их невовлеченность в школьную жизнь, негативное отношение к школе, школьные страхи, нарушения дисциплины и др.

Дано определение и содержание понятия «психологическая безопасность образовательной среды».Под «безопасной психологической средой школы» мы понимаем «среду взаимодействия, свободную от проявления психологического насилия, имеющую референтную значимость для включенных в нее субъектов (в плане положительного отношения к ней), характеризующуюся преобладанием гуманистической центрации у участников (т. е. центрации на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей) и отражающуюся в эмоционально-личностных и коммуникативных характеристиках ее субъектов» [2, с. 6].

Безопасность образовательной среды, в широком аспекте, определяется как состояние организационных, пространственно-предметных и социально-психологических аспектов образовательной среды, которое обеспечивает жизнь и здоровье субъектов образования, выступает условием для гармоничного развития и формирования личности учащихся, обеспечивает правовую, социальную, психологическую, информационную защищенность субъектов образовательного процесса — учащихся, педагогов, родителей. Создавать ее необходимо объединенными усилиями по воспитанию личности и обеспечению условий для ее позитивного развития. Рассматриваются меры обеспечения психологической безопасности образовательной среды, среди которых выделены мониторинг рисков и угроз нарушения психологической безопасности в образовательной среде и организация системы межведомственного взаимодействия [1].

Созданы классификации рисков, связанных с образовательной средой (Е. Б. Лактионова, 2008 и др.). Определены рекомендации по снижению негативного воздействия рисков на участников образовательного процесса. Описаны педагогические факторы риска нарушении психологической безопасности обучающихся (Г. С. Корытова, Е. Ю. Закотнова, 2015 и др.). Исследованы риски и угрозы нарушения психологической безопасности в дошкольных учреждениях (М. Ю. Буслаева, 2016; Л. В. Вершинина, 2017 и др.). Определены риски психологической безопасности образовательной среды в условиях интернатного учреждения для детей со специальными образовательными нуждами; рассматриваются личностные качества подростков с интеллектуальной недостаточностью, которые приводят к ситуациям нарушения их психологической безопасности личности (Н. А. Степанова, 2010; И. С. Якиманская, 2013 и др.)

Описаны риски при построении и сопровождении психологической безопасности у младших школьников. Выявлены риски для образовательной среды кадетского образования, для которой наиболее значимы следующие факторы риска нарушения психологической безопасности: высокая информационная и психоэмоциональная нагрузка; отсутствие интереса к программе и дополнительным занятиям кадетской программы при обязательном посещении их; ограниченное время для досуга и отдыха детей; низкий уровень раз-

вития у учеников самоконтроля и саморегуляции; неуверенность в себе; негативное отношение к школе, программе и кадетской форме как ее атрибуту; неумение выстроить отношения и решать конфликтные ситуации со сверстниками [3].

Исследованы факторы риска в поликультурной образовательной среде (С. А. Черкасова, 2015), а также в сфере дополнительного образования (И. С. Якиманская, 2016). Наиболее широко исследован один из факторов риска, достаточно часто встречающийся в современной образовательной среде — буллинг, школьная травля (В. Р. Петросянц, 2011; В. Н. Чернышева, 2015 и др.). Подробно рассмотрены и описаны классификаций типов и видов рисков социализации школьников и психологической безопасности образовательной среды. Особое внимание уделено рискам, связанным с Интернет-пространством, в котором современные школьники проводят достаточно много времени (А. О. Прохоров, П. Н. Афанасьев, 2017). Изучен отдельно такой вид межличностного взаимодействия в виртуальной среде, как троллинг, приведены правила безопасного поведения в среде Интернет (Г. У. Солдатова, 2015; Н. С. Крамаренко, 2016).

Проанализирована значимость проблемы обеспечения психологической безопасности в образовательной среде и снижения рисков ее нарушения в межличностном взаимодействии школьников. Согласно концепции Долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, одним из значимых результатов перехода к инновационному социально ориентированному типу экономического развития является развитие человеческого потенциала России и развитие образования, ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности. Одна из задач, поставленных в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», заключается в «формировании мотивов, нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять экстремизму, ксенофобии, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам, межэтнической и межконфессиональной нетерпимости, другим негативным социальным явлениям». Развитие и формирование такой личности возможно в условиях образовательной среды, которая отвечает критериям безопасности для физического и психического здоровья и благополучия ребенка. В такой среде применяются психолого-педагогические технологии профилактики и снижения психологических и социальных рисков, препятствующих позитивному личностному развитию учащихся.

Доказано, что увеличение количества рисков и угроз в образовательной среде влечет за собой нарушения в эмоционально-личностной сфере школьников и появление негативных переживаний у подростков, в том числе антивитальных переживаний и суицидальных наклонностей. Показана значимость создания и поддержания психологической безопасности образовательной среды в качестве мер профилактики антивитальных переживаний и суицидального поведения у подростков [4].

Установлено, что психологическая безопасность образовательной среды выступает в качестве условия субъективного благополучия подростков, выявлены основные факторы, обеспечивающие психологическую безопасность личности подростков (Н. В. Богомазова, О. А. Елисеева, А. А. Лобакова, Л. С. Музыченко, К. В. Мосалёва и др.). Определены факторы, обеспечивающие психологическую безопасность личности подростков в поликультурной среде жизнедеятельности (Е. В. Барабашова, Л. И. Макадей). Проанализированы оценки подростками различных аспектов психологической безопасности образовательной среды и готовности обращаться за помощью в ситуациях ее нарушения (И. А. Баева, Л. А. Гаязова, 2018). Также выявлена взаимосвязь оценки психологической безопасности школы подростками и успеваемости учащихся, их уровня эмоционального развития (Musa, A. K. J., Meshak, B. & Sagir, J. I., 2016).

Проводятся исследования зарубежных и отечественных авторов по проблемам психологической безопасности и психологической защищенности современного студенчества. Выявлено влияние психологической безопасности, эмоционального интеллекта и самоэффективности на уровень удовлетворенности жизнью у студентов (Afolabi O. A. & Balogun A. G., 2017); даны модели управления рисками в высших учебных заведениях (Ruzic-Dimitrijevic L. & Dakic J., 2014); исследована психологическая защищенность студентов от неблагоприятных воздействий социальной среды (Н. В. Юдин, 2009).

Значимым направлением является определение ресурсов, обеспечивающих защищенность студентов и школьников от негативных влияний социальной среды. В этом аспекте изучены психологические ресурсы студентов, которые испытали насилие в детстве [5].

В то же время следует отметить, что единого определения категории «психологическая безопасность личности» на данный момент нет. Мы определяем психологическую безопасность личности, как психическое состояние, способствующее сохранению устойчивости в среде с определенными параметрами, в том числе, и с психотравмирующими воздействиями. Данное состояние характеризуется сопротивляемостью человека деструктивным внутренним и внешним воздействиям, которая отражается в переживании своей защищенности / незащищенности в конкретной жизненной ситуации. Состояние будет иметь разную структуру в зависимости от конкретной ситуации, возрастных особенностей и других психологических и социально-психологических факторов. Таким образом, психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и должны рассматриваться в их единстве и взаимовлиянии.

Психологическую безопасность подростка в образовательной и любой другой социальной среде следует рассматривать в контексте рисков и угроз (как степени выраженности риска) позитивному психическому развитию в

конкретной ситуации. Значимым аспектом исследования психологических вопросов обеспечения безопасности личности субъектов образовательной среды является поиск и определение ресурсов, способствующих устойчивости и сопротивляемости личности негативным влияниям. Консолидация или развитие данных ресурсов, их поддержка может выступать стратегической линий работы психологической службы в образовании.

Определение ресурсов, обеспечивающих сопротивляемость личности и социальных групп деструктивному воздействию, выявление психологических факторов, способствующих устойчивому развитию человека и общества в условиях физической и психологической опасности, профилактика психотравматизма являются актуальными теоретическими и практическими задачами в области психологической безопасности личности. Проблема психологической безопасности среды и личности является приоритетной в современном обществе, науке и образовании, поскольку в условиях переориентации на личностно-ориентированный подход современного образования, всестороннее и адекватное развитие обучающегося, психологическая безопасность образовательной среды отождествляются с социальным благополучием всего общества в целом.

Литература

1. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации / И. А. Баева // Казанский педагогический журнал. 2017. № 6 (125). С. 12–18.

2. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение / И. А. Баева, Л. А. Газизова // Психолого-педагогические исследования. 2012. № 3. (URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n3/55542.shtml).

3. Баева И. А. Определение факторов риска при сопровождении психологической безопасности младшего школьника, учащегося кадетских классов / И. А. Баева, Л. И. Шахова // Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка: материалы всероссийской научно-практической конференции / Под редакцией И. В. Васютенковой. Санкт-Петербург, 2015. С. 87–92.

4. Baeva I. A. Psychological safety of school environment and adolescents' attitude to life / I. A. Baeva, M. D. Bazhenova, G. S. Bannikov, O. V. Vikhristiuk, L. A. Gayazova // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Volume XLIX, (November 2018). P. 75–82. URL: https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.9

5. Baeva I. A. Psychological resources of adults who experienced violence in childhood [Текст] / I. A. Baeva, I. V. Kondakova, E. B. Laktionova // The European Proceedings of Social &Behavioural Sciences EpSBS. Volume XLIX (November 2018). P. 83–91. URL: https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.10

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ НАСИЛИЯ С ПОМОЩЬЮ ОПРОСНИКА ICAST-R

Е. Н. Волкова, И. В. Волкова,
Институт психологии
Российского государственного педагогического
университета имени А. И. Герцена

Аннотация. *В статье представлено описание международных опросников для оценки распространенности насилия группы ICAST. Оценка распространенности насилия с помощью ретроспективного опросника ICAST-Rпоказала изменения в частоте выраженности всех форм насилия. Наибольший рост распространенности насилия за последние пять лет отмечен по таким видам насилия как психологическое и сексуальное.*

Ключевые слова: *ретроспективный опросник ICAST-R, распространенность насилия, сравнительный анализ.*

В 1961 году на ежегодном собрании Американской Академии Педиатрии был представлен первый в истории доклад о распространенности насилия над детьми. В этом докладе были проанализированы педиатрические, психиатрические, рентгенологические и юридические аспекты проблемы насилия над ребенком и представлены сводные статистические данные о распространении насилия над детьми во всей стране — в США. Можно считать, что мировое сообщество ученых и практиков, работающих с детьми, с этого времени признало существование феномена насилия над детьми (Child Abuseand Neglect-феномен, CAN-феномен) как специальной проблемы, требующей для своего решения объединения усилий профессионалов из различных сфер деятельности, родителей и всего общества в целом. С 70-х годов XX века появились специальные научные исследования, посвященные изучению проблемы насилия и жестокого обращения с детьми. В настоящее время в мировой литературе опубликованы статьи, монографии, руководства по тем разделам медицины, социологии, юриспруденции, которые отражают специфику проблемы насилия и жестокого обращения с ребенком. Эти исследования направлены на изучение состояния и причин насилия над детьми, разработку программ терапии, направленных на предотвращение насилия в семье, разработку и проведение программ помощи детям, пережившим психическую травму, детям с посттравматическим синдромом, разработку программ ранней профилактики насилия. В 2013 году Американская психологическая ассоциация включила психологическое насилие над детьми в список социальных заболеваний (DSM-5).

Анализ литературы, опыт работы профессионалов с вопросами насилия и жестокого обращения с детьми в России позволяет выделить ряд проблем

теоретического и прикладного характера, решение которых необходимо для построения развитой системы защиты детей от насилия. Среди этих проблем разработка методологии и апробация моделей оценки распространенности насилия над детьми является ведущей. Достоверная информация о распространенности насилия и тенденции в этом вопросе необходимыдля определения стратегических направлений деятельности государства в целом, организаций, ведомств, отдельных специалистов, особенно в случаях, если речь идет о социально значимых и одновременно социально опасных тенденциях в сфере защиты детства.

В работе практического психолога и социального педагога необходим надежный диагностический инструмент для оценки распространённости насилия над ребенком. Таким инструментом являются международные опросники группы ICAST (ISPCAN Child Abuse Screening Tools). Опросники были разработаны сотрудниками Университета г. Брисбан, Австралия (Queensland University of Technology, Brisbane, Australia) и Университета штата Колорадо (The University of Colorado School of Medicine, USA) под руководством профессоров М. Дунном (Michael P. Dunne), Б. Макфарлэном (Bonnie Macfarlane) и Дезмонда Раньяна (Desmond Runyan) в 2006 году при поддержке международного общества по предотвращению насилия и жестокого обращения с детьми (ISPCAN). Работа по подготовке данных инструментов продолжалась более двух лет. Специалисты более 30 стран и 8 университетов приняли участие в обсуждении общей структуры и содержания опросников. Разработка опросников в составе международной группы, перевод и культурная адаптация опросника к российским условиям осуществлялись исследовательской группой под руководством Е. Н. Волковой. С англо- и русскоязычной версиями опросника можно познакомиться на сайте Международного общества по защите детей от насилия (ISPCAN) www.ispcan.org: это опросник ICAST-C (авторы: Золотор А., Волкова Е. Н., Исаева О. М. и др. — версия опросника для детей и подростков 11–18 лет; Опросник ICAST-P (авторы: Раньян Д., Волкова Е. Н., Исаева О. М. и др.) — опросник для изучения распространенности насилия над детьми среди родителей или лиц, их заменяющих; Опросник ICAST-R (авторы: Дунн М., Волкова Е. Н., Исаева О. М. и др.) — опросник для изучения опыта пережитого насилия у молодежи 18–24 лет.

Исследования применимости этих опросников, выполненные в различных странах, в том числе, и в России, показали их валидность и хорошую измерительную способность [1; 4].

Среди опросников группы ICAST ретроспективный опросник занимает особое место. Несмотря на то, что опросник представляет собой опросник самооценочного типа, он в большей степени защищен от проявления эффекта социальной желательности, поскольку вопросы, входящие в его состав, обращены к опыту человека, переживавшего насилие не в актуальной жизненной

ситуации, а в детских возрастах — опросник позволяет изучать опыт пережитого в детстве насилия среди молодежи 18–24 лет.

Одной из назначений опросника ICAST-R — организация и проведение сравнительных исследований в различных регионах страны, в культурных и образовательных средах, в различные временные периоды.

Опросник включает в себя 26 прямых вопросов об опыте физического (7 вопросов), психологического (7 вопросов) и сексуального насилия (6 вопросов). Опросник включает в себя 26 вопросов, а также общую информацию о респонденте.

В 2013 г. было проведено масштабное исследование с помощью опросников группы ICAST. Выборку исследования составили 1388 человек (56,4 % женщин, 43,6 % мужчин), из них:

– детей в возрасте 11–18 лет — 287 человек (42,7 % мальчиков и 57,3 % девочек);

– 676 молодых людей в возрасте 18–24 лет (60,2 % девушек, 39,8 % юношей);

– 425 родителей детей в возрасте от 0 до 18 лет (50,3 % мальчиков и 48,7 % девочек).

Результаты исследований распространенности насилия (выборка исследования показали, что 78,4 % респондентов сталкивались с той или иной формой насилия в течение своей жизни. 3/4 опрошенных переживали насилие в семье, и 2/3 детей пострадали от насилия в школе. Для выборки в целом характерен высокий уровень психологического насилия дома (более, чем у 2/3 выборки), причем ребенку в семье угрожают чаще, чем в школе (54 % против 30 %). Также в семье больше детей подвергаются побоям (49 % против 33 % в школе). В школе, однако, чрезвычайно сильно выражено сексуальное насилие, особенно контактное (27 %). Почти все виды насилия в одинаковой степени присутствуют и у мальчиков, и у девочек. Исключениями служат физическое насилие в школе, которое более характерно для мальчиков (45 %), чем для девочек (33 %), и сексуальное насилие дома, которое больше затрагивает девочек (13 % против 4 % у мальчиков). Девочки также значительно больше подвержены унижениям дома, чем мальчики. Остальные формы и типы насилия по признаку пола не различаются. Старшие подростки меньше подвергаются насилию, чем младшие и средние. Среди видов насилия у них значительно меньше распространено эмоциональное (40 % против 60–75 % в других группах) насилие. В целом, сексуальное насилие они тоже переживают реже, однако чаще других подвергаются изнасилованию дома (8,5 % случаев) [1; 2].

В 2018 году исследование распространенности насилия с помощью опросника ICAST-Rпроводилось в рамках подготовки магистерской диссертации А. Праводеловой, магистранки 2 курса Института психологии РГПУ им. А. И. Герцена. Исследование с участием 147 респондентов в возрасте 18–

24 лет показало следующие тенденции: в детском возрасте имели опыт насилия 69,8 % респондентов по данным 2012 года и 83,6 % по данным 2018 года. По видам насилия была обнаружена следующая тенденция: в исследовании 2012 года респонденты ответили, что в детстве подвергались физическому насилию 56,2 % респондентов, психологическому насилию — 45,2 %, сексуальному насилию — 2,0 %. В исследовании 2018 года респонденты ответили, что детстве подвергались физическому насилию 68,5 % респондентов, психологическому насилию 72,0 %, сексуальному насилию — 11,6 %.

Таким образом, за последние пять лет существенно выросло количество респондентов, сообщивших о наличии в их жизненном опыте всех форм насилия. Такая тенденция может свидетельствовать не только об объективном росте насильственных действий в отношении детей. Более вероятным представляется объяснение, связанное с возрастанием открытостью общества к обсуждению проблем насилия. Если раньше, особенно в конце 20 века, тема насилия над детьми табуировалась в обществе и обсуждение случаев насилия не имело конструктивной направленности, то сегодня организация помощи пострадавшему ребенку является делом государственной политики и усилия обществ направлены на принятие своевременных мер. Эти объясняется, на наш взгляд, большая открытость респондентов 2018 года к обсуждению проблем сексуального насилия. Однако, обращает на себя внимание тот факт, что в исследовании 2018 года респонденты особенно часто отмечали наличие в опыте случаев психологического насилия. Это, на наш взгляд, может свидетельствовать о некоторой общей тенденции невротизации общества, тенденции психологического неблагополучия и эмоциональной напряженности у современной молодежи.

Полученные результаты требуют дополнительного анализа и продолжения исследований в направлении поиска факторов сопротивляемости насилию, пережитому в детстве. Одним из адекватных этой задаче теоретических конструктов нам представляется концепция посттравматического роста «для описания субъективно воспринимаемых позитивных личностных изменений после травматических, кризисных и стрессовых событий Ричардом Тэдэши и Лоуренса Кэлхоуна [3], а также теория самодетерминации Р. Райана и Э. Деси [5], разработанные в русле позитивной психологии.

Литература

1. Волкова Е. Н., Гришина А. В. Изучение распространенности насилия и жестокого обращения с детьми с помощью опросников ICAST-C, ICAST-R, ICAST-P. Вестник Мининского университета. 2013. № 1 (1). С. 3.

2. Волкова Е. Н., Исаева О. М., 2016. Оценка распространенности насилия над детьми. Социальная психология и общество, 7 (2), pp. 19–34.

3. Calhoun L., Tedeschi R. G., Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence, Psychological Inquiry 2004. Vol. 15. № 1. P. 1–18.

4. Dunne M. P., Isaeva O., et al ISPCAN Child Abuse Screening Tools Retrospective version (ICAST-R): Delphi study and field testing in seven countries. Child Abuse & NeglectVolume 33, Issue 11, November 2009. P. 815–825. Special Issue on the 20th Anniversary of the U. N. Convention on the Rights of the Child (CRC), 1989–2009 (Part 1).

5. Ryan R. M., Huta V. & Deci E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. Journal of Happiness Studies, 9. P. 139–170.

ПРОБЛЕМЫ КИБЕРБУЛЛИНГА В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Е. Н. Волкова, И. В. Волкова, А. В. Голубовская,
Институт психологии
Российского государственно педагогического
университета имени А. И. Герцена

Аннотация. *В статье обсуждается проблема распространенности и ролевой структуры кибербуллинга. Показана связь, общее и отличное для буллинга и кибербуллинга. Приведены характеристики ролевой структуры кибербуллинга в подростковом и юношеском возрасте. Показаны возможности использованя опросника кибербуллинга и агрессии в Интернете.*

Ключевые слова: *кибербуллинг, буллинг, опросник кибербуллинга и агрессии в интернете, ролевая структура.*

Кибербуллинг — новое понятие в научных исследованиях и в социальной жизни, не имеющее на сегодняшний деть точной дефиниции. Кибербуллингом в самом общем виде называют разновидность преследований человека другим человеком или группой людей в виртуальном пространстве с помощью средств и ресурсов интернет.

Под кибербуллингом понимается намеренное, опосредованное и агрессивное действие либо поведение, которое осуществляется группой либо индивидом с применением информационных и коммуникативных технологий в качестве инструмента для нанесения вреда или дискомфорта другим [3]. Кибербуллинг можно рассматривать как специфическую форму другого негативного явления — буллинга, под которым понимают преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы.

Однако кибербуллинг имеет и ряд значительных отличий. Так, в ситуации кибербуллинга у обидчика сохраняется относительная анонимность, а свидетелями насилия становится более широкая аудитория, которая имеет доступ к размещенной информации. Тревога жертвы усиливается, так как она не может определить, откуда и кто на неё нападает. Кроме того, анонимность

может стать причиной возникновения у обидчиков феномена растормаживания — вседозволенности в отсутствии угрозы наказания [1]. В случае кибербуллинга насилие не ограничено во времени и пространстве и может произойти в любой момент. Отсутствие непосредственного контакта обидчика и жертвы может приводить к искажению обратной связи, причем участники коммуникации могут и не догадываться об этом [1]. Коммуникативная опосредованность кибербуллинга особенно существенна, если речь идет о подростковом возрасте.

При исследовании кибербуллинга ряд авторов (R. Wojak, J. Suler, S. Hinduja) обратили свое внимание на такое явление как эффект онлайн-растормаживания [4]. В зависимости от ситуации и личности человека можно изменить его поведение в онлайн-среде, которое может совершенно отличаться от его повседневного поведения. Эффект онлайн-растормаживания заставляет людей расслабиться и делать в интернет-пространстве то, что они никогда бы не сделали при реальном взаимодействии с людьми, лицом к лицу. Особенностью данного эффекта является его «токсичная» сторона, проявляющаяся в отрицательном поведении в целом, начиная от хамства до компьютерного пиратства.

Наши предыдущие исследования показали, что буллинг в подростковом возрасте представляет собой вид поведения социального экспериментирования, направленного на освоение приемлемых, социально допустимых способов социальной идентификации. Кибербуллинг, в свою очередь, представляет собой способ реагирования подростка на ситуацию буллинга либо для закрепления роли обидчика, если ребенок уже был буллером в школе, либо для освоения роли обидчика в киберпространстве, если ребенок был жертвой школьного буллинга или имел неопределенную, двойственную позицию обидчика-жертвы.

Несмотря на активный исследовательский интерес, точных данных о распространенности кибербуллинга нет: по данным разных исследований уровень участия в кибербуллинге варьируется от 6 % до 62 % [5]. Причинами такой вариабельности могут выступать и разнообразие исследовательских дизайнов, и психометрические возможности измерительных инструментов, и неоднородность исследовательских процедур, а также влияние факторов пола, возраста, культурных и социальных условий.

Целью нашего исследования было изучение распространенности кибербуллинга в молодёжной (студенческой) среде, а также определение ролевой структуры в кибербуллинге.

В качестве диагностического инструментария выступал Опросник кибербуллинга и агрессии в интернете («Cyberbullying and Online Aggression Survey» — COAS) [2]. Опросник предназначен для подросткового и юношеского возраста и включает в себя шкалу виктимизации и шкалу оскорблений. Культурная адаптация и оценка психометрических возможностей опросника

проводилась исследовательской группой Института психологии РГПУ им. А. И. Герцена под руководством Е. Н. Волковой. Проверка надежности и согласованности пунктов опросника показала удовлетворительные значения: для шкалы виктимизации альфа Кронбаха — 0,65, для шкалы оскорблений — 0,70. В исследовании приняли участие 165 студентов в возрасте от 17 до 22 лет. Из них 47 % (78) девушек и 53 % (88) юношей. Исследование проходило в очной форме — студентам были предложены бланки опросника, которые они заполняли в присутствии исследователя.

В результате статистической обработки результатов исследования было установлено, что 59,4 % обучающихся не сталкивались с кибербуллингом в роли жертвы, 19,4 % иногда сталкивались с кибербуллингом в роли жертвы, 21,2 % сталкивались с кибербуллингом в роли жертвы часто или каждый день, 60 % обучающихся не совершали кибербуллинг и не выступали в качестве обидчиков, 18,8 % иногда совершали кибербуллинг (выступали в роли обидчиков), 21,2 % совершали кибербуллинга каждый день или часто (выступали в роли обидчиков). Значимых различий по полу обнаружить не удалось.

Также были обнаружены следующие сочетания ролей респондентов в зависимости от участия или неучастия в кибербуллинге: 39,4 % студентов, не сталкивались и не участвовали в кибербуллинге; 9,7 % предрасположены к участию в кибербуллинге в роли обидчиков; 14,5 % предрасположены к участию в роли жертвы; 6,6 % предрасположены к участию в смешанной роли обидчик-жертва; 6,6 % предрасположены к участию в роли жертвы и являются обидчиками (обидчики-жертвы); 2,5 % предрасположены к участию в роли обидчика и являются жертвами (жертвы-обидчики); 6,7 % студентов являются жертвами; 1,9 % студентов являются обидчиками; 12,7 % студентов являются жертвами-обидчиками. Таким образом, 60,6 % респондентов вовлечены в кибербуллинг и в тоже время не имеют четко выраженной ролевой позиции. Такое ролевое смешение является характерной особенностью кибербуллинга и подтверждается результатами нескольких исследований [5].

Отсутствие четкой ролевой структуры указывает на то, что кибербуллинг, так же, как и типичный буллинг представляет собой вариант социального экспериментирования, целью которого является обретение самоидентичности подростком или молодым человеком. Это, фактически, еще одна социальная ситуация развития, в которой формируются соответствующие личностные черты, качества характера и отрабатываются социально значимые и социально одобряемые формы поведения. То, что ролевая позиция в кибербуллинге отличается размытостью и неопределенности, оставляет возможность внешнего влияния, возможность формирования просоциальных установок и поведения. Сложность такого вмешательства связана с высокой степенью анонимности кибербуллинга. Однако, понимание того, что поведение в кибербуллинге является следствием опыта участив буллинге, то влияя на последний, можно изменить ситуацию в кибербуллинге. Другим важным

направлением для организации программ вмешательства и профилактики кибербуллинга является работа со свидетелями. Эта работа представляет собой направление наших дальнейших исследований.

Литература

1. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 3 (11). С. 177–191.

2. Hinduja S., Patchin J. W. Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization. Deviant Behavior. 2008. № 29. С. 129–156.

3. Marees N., Petermann F. Cyberbullying: an increasing challenge for schools // School Psychology International. 2012. Vol. 33. № 5. С. 467–476.

4. Suler J. The online disinhibition effect // Cyberpsychology & Behavior. 2004. Vol. 7. № 3. С. 321–326.

5. Wang J., Iannotti R. J., Nansel T. R. School Bullying Among US Adolescents: Physical, Verbal, Relational and Cyber // Journal of Adolescent Health. 2009. V. 45. № 4. P. 368–375.

ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ КАК ФАКТОРА КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ТРУДА У ЛИЦ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ

А. А. Ганкович, Е. Н. Капешко,
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

***Аннотация**. В статье представлены материалы исследования на предприятии с высоким приоритетом безопасности работников, чья деятельность связана с потенциальным производственным риском. Профессиональный отбор новых сотрудников и, при необходимости, формирование и повышение стрессоустойчивости есть определяющий фактор культуры безопасности труда в действующем коллективе.*

***Ключевые слова:** экстремальные профессии, стрессоустойчивость, культура безопасности, производственный риск, психология безопасности, охрана труда.*

Катастрофы и чрезвычайные ситуации природного характера были всегда. Сегодня техногенные и антропогенные потрясения становятся неотъемлемыми спутниками научно-технического развития: чем прогрессивнее человечество — тем масштабнее потенциальная угроза и глобальнее ее последствия. Вместо желаемого облегчения и улучшения труда научно-технический

прогресс и развитие человечества превращают жизнь в потенциально опасную деятельность, а рабочие места — в потенциально опасные объекты. Поэтому требования охраны труда законодательно утверждают главным принципом любой профессиональной деятельности обеспечение безопасности, а главной ценностью — здоровье и жизнь работника, даже вопреки финансовому благополучию предприятия [1]. Исходя из концепций относительной безопасности и допустимого риска, развиваемых психологией безопасности [2], основываясь на толковании безопасности как отсутствии угрозы, вреда или ущерба [3], обеспечить безопасность — значит минимизировать неизбежный риск вреда для здоровья и жизни человека.

Однако, несмотря на ужесточение требований охраны труда при исполнении трудовых обязанностей, проблема так называемого «человеческого фактора» по-прежнему актуальна. Поэтому объяснима наблюдаемая в течение последних десятилетий тенденция к переходу от понятий «техника безопасности», «охрана труда», «безопасная трудовая деятельность», «безопасная жизнедеятельность», «безопасная трудовая деятельность», к понятиям «культура охраны труда», «культура безопасной жизнедеятельности», «культура безопасности личности», «культура безопасности труда» [4]. В рамках исследования мы придерживались последнего термина.

Понятие культуры безопасности сформировалось в атомной энергетике после ряда техногенных катастроф, одна из которых — авария на Чернобыльской АЭС в 1986 году — стала проблемой для всего мира. Согласно концепции МАГАТЭ, культура безопасности предполагала личную ответственность каждого работника за последствия своих действий, а также воспитание у него особого мышления, исключающего равнодушие и попустительство, и направленного на самосовершенствование в вопросах безопасности АЭС. Сегодня культура безопасности труда становится частью любой профессиональной сферы, являясь индикатором высокого уровня ее развития и указывая на наличие развитой системы ценностей, которая предполагает внутреннюю потребность и мотивацию каждого работника в личном участии при обеспечении производственной безопасности. Однако даже наличие сформированной системы культуры безопасности труда на предприятии не снимает вопроса о психологической готовности и профпригодности субъекта труда, особенно в экстремальных профессиях, связанных с риском для жизни и здоровья.

Рискованная профессиональная деятельность авиационной, железнодорожной, военной, нефтегазодобывающей, энергетической отраслей, МЧС, силовых структур и др., по мнению специалистов, характеризуется особенными чертами, среди которых выделяются: наличие сложной рабочей обстановки, в которой существует вероятность возникновения ситуации, опасной для жизни и здоровья; необходимость принятия ответственных решений и быстрого реагирования в нештатных ситуациях; высокий уровень психоэмоционального

и физического напряжения, требующий от специалистов определенного комплекса индивидуально-психологических и личностных особенностей. Требования к экстремальным профессиям сложились в эталонную систему ПВК, с учетом которых может быть определена пригодность работника к психологической и физической работе в нестандартных ситуациях.

В исследованиях, посвященных труду оперативно-диспетчерского персонала энергосистем, психологи (Теплов Б. М., Гуревич К. М и др.) выделяют ПВК, диктуемые особенностями профессии, — скорость реакции; гибкость, подвижность протекания нервных процессов; психофизиологическая выносливость; развитая оперативная память, техническое мышление, моторная координация; высокий уровень произвольной концентрации внимания; быстрая переключаемость; помехоустойчивость; аккуратность и осторожность; высокий самоконтроль, уверенность, принципиальность, адекватная самооценка; достаточная сообразительность, познавательная активность, способность к принятию решений; стрессоустойчивость; адекватный уровень тревожности и склонности к риску.

В связи с особенностями труда сотрудников МЧС исследователи (Гребень Н. Ф., Шойгу Ю. С. и др.) выделяют качества, которыми должен обладать спасатель: эмоциональная устойчивость; способность быстро реагировать на ситуацию; способность к принятию самостоятельных решений; развитые свойства концентрации и устойчивости внимания; смелость; чувство долга; самообладание; склонность к риску и др.

Как показывают исследователи деятельности летного персонала и авиадиспетчеров (Пономаренко В. А., Бодров В. А. и др.), успешное решение профессиональных задач у них связано с наличием высокого интеллекта, сильной нервной системы, способствующей стрессоустойчивости, с большим объемом и точностью оперативной памяти, готовностью к воспроизведению необходимой информации. Они должны иметь также устойчивость внимания и низкую тревожность, обладать хорошим эмоциональным контролем, адекватной самооценкой и оперативностью мышления.

По приведенным примерам видно, что, несмотря на наличие отдельных специфических видов деятельности в профессиях экстремального профиля (например, работа с людьми и большие физические нагрузки у сотрудников внутренних дел и МЧС, контакт с оружием — у сотрудников охраны и ОВД, работа со сложной технической аппаратурой — у летчиков и диспетчеров энергосистем и др.), большинство исследователей выделяют общие ПВК, необходимые для успешной деятельности специалистов опасных профессий, — высокий уровень экстравертированности, разумную склонность к риску, низкую степень тревожности, сильную нервную систему и высокий уровень стрессоустойчивости.

Предприятия с высоким приоритетом безопасности работников, чья деятельность связана с потенциальным производственным риском, сталкиваются

не только с проблемой профессионального отбора новых сотрудников, но и необходимостью формирования и повышения стрессоустойчивости как определяющего фактора культуры безопасности труда в действующем коллективе. Это свидетельствует об актуальности психологических исследований в указанном направлении, в том числе и представленной работы, целями и задачами которой было изучение индивидуально-психологических и личностных характеристик лиц экстремальных профессий, выявление «группы риска» с показателями, не соответствующими ПВК, и разработка рекомендаций для работы по формированию стрессоустойчивости у лиц опасных профессий.

С целью изучения индивидуально-психологических и личностных характеристик лиц экстремальных профессий и выявления «группы риска» с показателями, не соответствующими ПВК, было обследовано 65 сотрудников из числа оперативного персонала энергетического профиля филиалов РУП «Витебскэнерго» в возрасте 23−63 лет.

Для деятельности представленной профессиональной группы характерны: широкий диапазон показателей напряженности труда; высокая вероятность мгновенного перехода от монотонного режима к высокоактивной работе; ответственность работника за действия и их последствия; групповой характер деятельности, зависимость результатов действий одного человека от слаженности работы всей системы. В связи с этим требованиями нормативных актов установлен обязательный психофизиологический отбор при приеме на работу и переводе на должности лиц данной профессиональной группы, а также организация их периодического психологического тестирования и постоянного психологического сопровождения. Среди ПВК и особенностей личности оперативного персонала энергосистемы принимаются во внимание:

1) психофизиологические качества (оперативная и долговременная память, скорость реакции на простые и сложные стимулы, объем внимания и способность к концентрации, скорость и гибкость протекания мыслительной деятельности, способность к слежению за движущимися объектами и др.);

2) психологические особенности личности (установка на обеспечение безопасности энергоструктуры; дисциплинированность, аккуратность и осторожность, способность к оценке риска; высокий самоконтроль, эмоциональная устойчивость и стабильность в стрессовых ситуациях; самостоятельность, ответственность; коммуникативность, уверенность, адекватная самооценка; способность к принятию решений; лидерские качества, способности к управлению конфликтными ситуациями);

3) прогностически неблагоприятные личностные качества (снижение характеристик интеллектуальной сферы, нарушение способности к логическому анализу и обобщению информации, отсутствие установки на надежную работу, повышенная активность, беспечность, неорганизованность, безответственность, импульсивность, раздражительность, несдержанность, недостаточный контроль эмоций, повышенная тревожность, мнительность, неуверенность в себе и др.).

Изучение свойств личности оперативного персонала проводилось на базе филиала «Учебный центр» РУП «Витебскэнерго». Для проведения исследования использовались компьютерные методы психодиагностических исследований актуального психического состояния, особенностей личности, акцентуаций характера (многофакторный опросник личности Кеттела; опросник склонности к риску А. Г. Шмелева; социометрическая анкета Зворыкина), которые являются частью программы психологического обследования, принятой к использованию на основании требований стандарта ГПО «Белэнерго» СТП 09110.12.101-11 Требования к работе с персоналом и Методического руководства по организации психологического мониторинга персонала электроэнергетической отрасли Республики Беларусь. Результаты компьютерной диагностики анализируются программой, которая прогнозирует степень пригодности персонала энергетических специальностей к опасной работе и используется в психологической практике энергетической отрасли в интересах профессионального отбора, адаптации персонала, оценки его психологического статуса.

Проведенное исследование базировалось на принципах теории личности и единства личности и деятельности (Выготский Л. С., Рубинштейн С. Л., Леонтьев А. Н., Ломов Б. Ф и др.); принципах теории профессиональной пригодности (Гуревич К. М.); положениях дифференциальной и экстремальной психологии (Теплов Б. М., Русалов В. М., Бодров В. А., Марищук В. Л., Ильин Е. П., Деркач А. А., Шойгу Ю. С. и др.); концепции психологии безопасности (Котик М. А. Зинченко Ю. П.); вопросах культуры безопасности труда и жизнедеятельности (Машин В. А., Абрамова Н. В., Кремень М. А., Герасимчик А. П., Богданович А. Б. и др.); принципах формирования профессионально важных качеств и профессиональной пригодности (Теплов Б. М., Климов Е. А., Толочек В. А., Шадриков В. Д., Карпов А. В.); основных положениях психологии труда (Зинченко Е. В., Бодров В. А. и др.); изучении надежности труда оператора с учетом особенностей личностных качеств индивида (Небылицын В. Д., Гуревич К. М., Бодров В. А.); концепции опасной профессии (Пономаренко В. А); концепции профессионального и психологического стресса и понятиях стрессоустойчивости (Бодров В. А. Щербатых Ю. В, Самоукина Н. В., Китаев-Смык Л. А., Русалова М. Н., Горюнова Л. Н., и др.) и др.

Немаловажными оказались и узконаправленные практические исследования, посвященные проблемам психофизиологического обеспечения и личностным особенностям персонала энергетики (Лазарев С. В., Осипенко А. В, Кулешова И. В., Ворона О. А. и др.); личностным детерминантам успешности специалистов МЧС (Гребень Н. Ф. и др.); особенностям личной структуры сотрудников ОВД и МЧС (Родыгина Ю. К., Чумаева Ю. В. и др.); изучению человеческого фактора в деятельности летных экипажей (Зиньковская С. М. и др.); вопросам прогнозирования профпригодности и деятельности в экстремальной ситуации специалистов нефтегазовой отрасли (Рыбникова А. В.) и др.

Результаты компьютерной диагностики исследования по факторам C, L, O, Q4 личностного опросника Кэттелла, имеющим существенное значение для оценки психологического статуса оперативного персонала, представлены на диаграмме 1. Анализ результатов показал, что 89,2 % представителей протестированных, вероятно, обладает достаточной эмоциональной устойчивостью, выдержанны, спокойны, устойчивы в интересах, работоспособны, обладают подвижным типом нервной системы; 87,7 % респондентов имеет оптимальный показатель по фактору эмоционального отношения к людям; 90,7 % опрошенного персонала отличает оптимальный уровень спокойствия, уверенности в себе и в своих силах, умеренная тревожность; 95,4 % обследованных имеет низкий и средний показатель по фактору расслабленности-напряженности, что характерно для людей с оптимальным эмоциональным тонусом и стрессоустойчивостью, хотя часть из них может обладать невысоким уровнем мотивации достижения; 10,8 %, 9,2 %, 9,2 % и 4,6 % испытуемых по соответствующим параметрам, вероятно, относятся к «группе риска» и склонны к эмоциональной неустойчивости, импульсивности, могут быть подвержены влиянию чувств, переменчивы в настроениях, раздражительны, подозрительны, неуверенны в себе, могут иметь тенденцию к тревожности в трудных ситуациях.

На основании сочетаний проявления всех факторов опросника программа «Надежность» вычисляет условный показатель степени защищенности от травм — степень близости к эталону (T5): чем меньше этот показатель, тем ближе значение испытуемого к эталонной группе, и с тем большей вероятностью можно прогнозировать его безопасное поведение.

По результатам теста большинство опрошенных (61 чел. — 93,8 %) находится в диапазоне высоко и средне защищенных от травм.

Анализ результатов оценки склонности к риску по опроснику А. Г. Шмелева установил, что 62 опрошенных (95,4 %) имеют показатели низкой склонности к риску, что свидетельствует о высокой степени защищенности от травм; 3 человека (4,6 %) склонны к необоснованному риску.

Согласно данным опросника темперамента Зворыкина, по показателям проявления особенностей социально-психологических характеристик оперативного персонала предприятий энергетического профиля большинство опрошенных (53 человека, 81,5 %) можно отнести к специалистам с высокой и средней степенью защищенности от травм, 12 испытуемых (18,5 %) — к низкой. Этот показатель близок к оценке подвижности НС: у 57 сотрудников (87,7 %) предполагается подвижная нервная система, что является профессионально значимым показателем для профессии, у 8 (12,3 %) — неподвижная. Оценка уровня нейротизма показала, что 26 опрошенных (40 %) можно условно отнести к специалистам с низким уровнем проявления нейротизма, 20 опрошенных (30,8 %) — со средним уровнем и 19 человек (29,2 %) — с высоким.

Согласно общему заключению программы, 54 человека из числа обследованных (83 %) были отнесены к группам с высокой и средней степенью защиты от травм, что позволяет диагностировать их условную пригодность к травмоопасной работе и, как следствие, подтверждает предположение о наличии у них ряда профессионально важных качеств. 11 человек (17 %) были причислены к группе с низкой степенью защиты от травм, что свидетельствует о возможном наличии у них противопоказаний или ограничений для работы в экстремальных условиях и условно позволяет определить их в «группу риска».

Психологическая работа с «группой риска», как, впрочем, и с любым работником предприятия, направленная на формирование стрессоустойчивости, предполагает системность и постоянство. Установленная периодичность диагностических мероприятий способствует своевременному выявлению отрицательной динамики и позволяет предотвратить возможные психологические сбои в опасной и напряженной работе. Работа психолога по формированию стрессоустойчивости может проходить в форме индивидуального или группового консультирования, в виде психологического тренинга по разработанной программе с развитием у работников навыков самоконтроля, снижением уровня эмоционального напряжения, формированием устойчивости к стрессовым ситуациям [7]. Оснащение филиала «Учебный центр» РУП «Витебскэнерго» кабинетом психоэмоциональной разгрузки позволяет сопровождать тренинг упражнениями по медитации и релаксации. В систему работы по формированию стрессоустойчивости рекомендуется включать активные физические упражнения и повторяющиеся ритмичные движения, позволяющие расходовать накопившийся при стрессе адреналин. Такую дополнительную возможность работники РУП «Витебскэнерго» получают благодаря своему спорткомплексу, каждая из услуг которого (бассейн, тренажерный зал, спортзал, кросс-тренинг, аквааэробика, аэробика, пилатес, фитнес-йога, услуга диетолога, массажное кресло, восточные танцы, TRX-петли, круговые тренировки, стретчинг, зумба, кедровая бочка, лимфодренаж, ручной массаж, антицеллютный массаж, массаж вакуумными банками, массаж Гуаша, косметология, SPA-процедуры, волосолечение дарсонвализацией, сухая углекислая ванна, стоунтерапия, b-flexy, солярий, бильярд, настольный и большой теннис) может благотворно влиять на психологическое и физическое состояние работников.

С целью изучения индивидуально-психологических и личностных характеристик лиц экстремальных профессий, выявления «группы риска» с показателями, не соответствующими ПВК, и разработки рекомендаций для работы по формированию стрессоустойчивости у лиц опасных профессий были исследованы некоторые индивидуально-психологические и личностные особенности оперативного персонала филиалов РУП «Витебскэнерго». По результатам анализа данных диагностики из числа респондентов была определена группа с условной пригодностью к травмоопасной работе и достаточным

уровнем устойчивости к стрессовым ситуациям и «группа риска» с возможными ограничениями для работы в экстремальных условиях. В связи с необходимостью системной работы по сохранению высокого уровня культуры безопасности труда работников, чья деятельность связана с потенциальным производственным риском, были предложены рекомендации по формированию стрессоустойчивости лиц экстремальных профессий.

Литература

1. Закон Республики Беларусь об охране труда от 23 июня 2008 г. № 356-З (в ред. Закона Республики Беларусь от 12.07.2013 № 61-З).

2. Безопасность жизнедеятельности в энергетике: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. Г. Ерёмин, В. В. Сафронов, А. Г. Схиртладзе, Г. А. Харламов. Москва: Академия, 2010. 400 с.

3. Большой толковый словарь русского языка / РАН, Ин-т лингв. ислед.; Гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2004. 1534 с.

4. Кремень М. А., Герасимчик А. П., Богданович А. Б., Сергеев В. Н. Психология безопасности жизнедеятельности: информационный компонент // Вестник Командно-инженерного института МЧС Республики Беларусь, № 2 (22), 2015. С. 105–112.

5. Технологии индивидуального и группового консультирования для специальности переподготовки 1-23 01 71 (психология): учебно-методический комплекс по учебной дисциплине / Сост.: С. Л. Богомаз, А. А. Ганкович. Витебск: ВГУ имени П. М.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ПСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Е. В. Ковалевска, С. А. Лебедев, В. А. Васильева, Н. Е. Светлова,
Псковский государственный университет

***Аннотация**. В статье рассматривается проблема психологической безопасности образовательной среды на примере Псковского государственного университета. Приводятся результаты пилотажного исследования данного явления, участниками которого стали студенты-психологи и студенты инженерно-строительного факультета. Выявлена психологическая структура безопасности образовательной среды ПсковГУ, которая включает в себя такие показатели, как защищенность с точки зрения эмоционально-личностного развития, защищенность от психологического насилия, защищенность в деятельности.*

Ключевые слова: *образовательная среда, психологическая безопасность, психологическая защищенность, развивающий потенциал, удовлетворенность.*

Проблема психологической безопасности личности является весьма актуальной для современных исследований. Ее изучают И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Н. В. Дашкова, В. А. Дмитриевский, Ю. П. Зинченко, О. Н. Сошина и др. Впервые термин «психологическая безопасность» был введен Рощиным С. К., Сосниным В. А. в 1995 году.

Психологическая безопасность представляет собой системное явление и объединяет на деятельностной основе различные уровни и виды безопасности. При этом в психологии безопасности неразрывно включены когнитивные, конативные, ценностные, эмоционально-мотивационные элементы. При рассмотрении психологической безопасности наиболее перспективным является субъектный подход, согласно которому человек является активным деятелем на пути обеспечения собственной безопасности (Ю. П. Зинченко) [3].

По мнению И. А. Баевой и В. В. Семикина, можно выделить три основных подхода к его определению [2]:

– рассмотрение психологической безопасности как уровень развития условий жизнедеятельности человека, качества его жизни;

– рассмотрение психологической безопасности через призму формирования и развития личностно-психологических особенностей человека;

– рассмотрение психологической безопасности в качестве результата протекания психических процессов.

В данном исследовании под психологической безопасностью будет пониматься способность личности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в ситуации психотравмирующих воздействий, а также способность противостоять внутренним и внешним деструктивным воздействиям. Переживается психологическая безопасность как ощущение своей защищенности или незащищенности в данной конкретной ситуации [1].

Цель данного исследования состояла в определении уровня психологической безопасности в образовательной среде у студентов Псковского государственного университета.

Для реализации даннойцели было проведено пилотажное исследование, участниками которого стали студенты 2 курсов направлений «Психология» и «Психология служебной деятельности» (26 человек) и «Сервис» (Профиль «Сервис автотранспортных средств») (29 человек).

Для диагностики психологической безопасности студентов в образовательной среде были использованы следующие методики:

– методика «Психологическая безопасность образовательной среды» И. А. Баевой, адаптированная для студентов вуза;

– метод сематического дифференциала, направленного на определение того, какие эмоции, чувства и состояния возникают у студентов в процессе занятий в университете. Данный вариант метода включает 15 биполярных шкал, отражающих различные эмоции и эмоциональные состояния.

При обработке данных использовались методы математической статистики: факторный, частотный и сравнительный анализы.

Обработка результатов, полученных с помощью методики И. А. Баевой, проводилась с помощью факторного анализа. Были выделены следующие факторы, отражающие те или иные аспекты психологической безопасности студентов в образовательной среде:

1. Факторному анализу был подвергнут 7 вопрос методики, выявляющий особенности удовлетворенности студентов взаимоотношениями с преподавателями и обучающимися (описал 56 % дисперсии). В результаты выделилось 2 фактора:

1-й фактор — «Удовлетворенность взаимоотношениями в целом», который включает такие переменные, как «уважительное отношение к себе» (0,891), «сохранение личного достоинства» (0,857), «возможность высказать свою точку зрения» (0,712), «взаимоотношения с обучающимися» (0,477), «взаимоотношения с преподавателями» (0,411).

2-й фактор — «Удовлетворенность помогающей функцией взаимоотношений», включает показатели: «учет личных проблем и затруднений» (0,809), «возможность проявлять инициативу, активность» (0,694), «возможность обратиться за помощью» (0,492).

На рисунке 1 представлено процентное распределение студентов по уровням выраженности данных факторов.

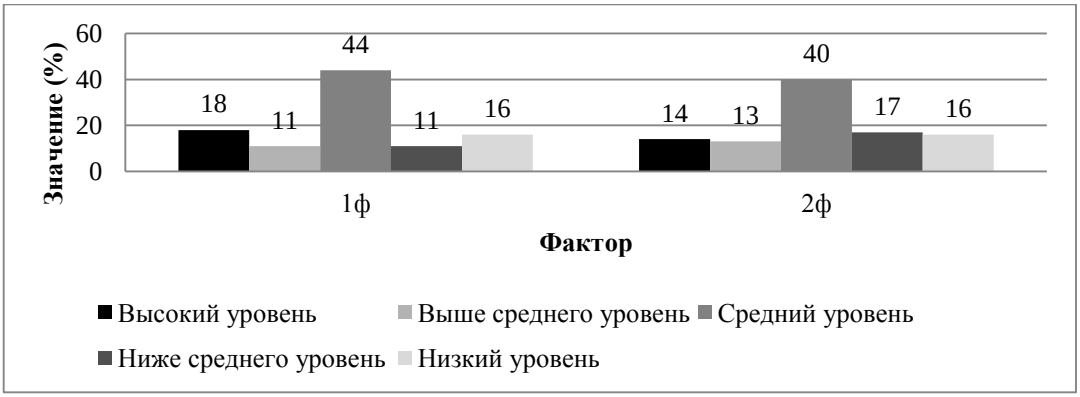


Рис. 1. Процентное распределение студентов по уровням выраженности факторов удовлетворенности взаимоотношениями в университете

Полученные результаты показывают, что 29 % студентов (18 % — высокий уровень и 11 % — уровень выше среднего) в полной мере удовлетворены взаимоотношениями с преподавателями и обучающимися в универси-

тете, но 33 % (16 % — низкий уровень и 17 % — уровень ниже среднего) указывают на сниженное качество помогающей функции данных взаимоотношений. Они не находят поддержки и не могут реализовать себя во взаимодействии с субъектами образовательной среды ПсковГУ.

2. Факторному анализу был подвергнут 9 вопрос методики И. А. Баевой, который выявляет степень защищенности студентов от различного рода негативных межличностных влияний в образовательной среде (описал 74 % дисперсии). Выделилось 2 фактора:

1-й фактор «Защищенность от психологического насилия со стороны одногруппников» включает следующие переменные: «защищенность от угрозы со стороны одногруппников» (0,882), «защищенность от недоброжелательного отношения со стороны одногруппников» (0,874), «защищенность от унижения со стороны одногруппников» (0,851), «защищенность от принуждения со стороны одногруппников» (0,832), «защищенность от игнорирования одногруппниками» (0,826).

2-й фактор «Защищенность от психологического насилия со стороны преподавателей» включает следующие переменные: «защищенность от недоброжелательного отношения со стороны преподавателей» (0,934), «защищенность от принуждения со стороны преподавателей» (0,893), «защищенность от игнорирования преподавателями» (0,855), «защищенность от унижения со стороны преподавателей» (0,846), «защищенность от угроз со стороны преподавателей» (0,689).

На рисунке 2 представлено процентное распределение студентов по уровням выраженности данных факторов.

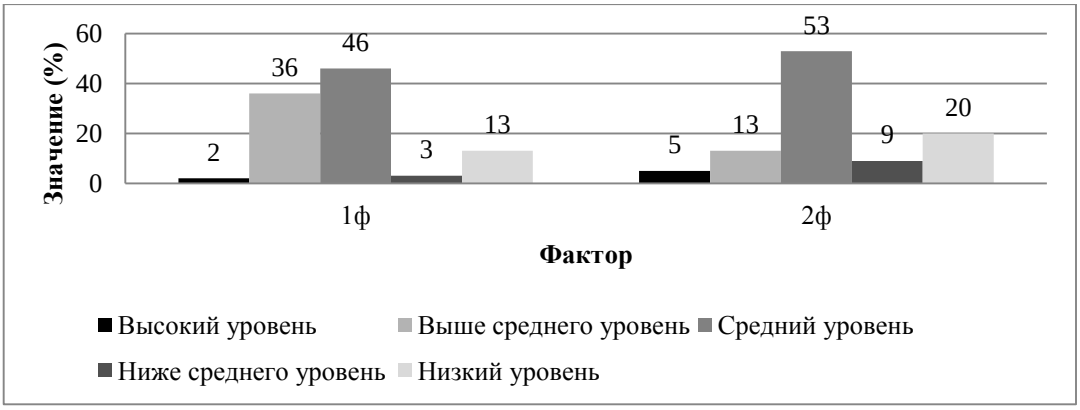


Рис. 2. Процентное распределение студентов по уровням выраженности факторов защищенности от негативных межличностных влияний

Полученные данные показывают, что 38 % студентов ПсковГУ (2 % — высокий уровень и 36 % — уровень выше среднего) чувствуют себя полностью защищенными от негативных межличностных влияний со стороны одногруппников, но 29 % студентов (9 % — уровень ниже среднего и 20 % —

высокий уровень) указывают на недостаточную защищенность от негативных межличностных воздействий со стороны преподавателей.

3. Факторному анализу были подвергнуты вопросы 1 и 3 методики И. А. Баевой, которые выявляют оценку студентами развивающего потенциала образовательной среды (описал 63 % дисперсии). Был выделен 1 фактор «Развивающий потенциал образовательной среды», в который вошли следующие переменные: «обучение в университете помогает развитию интеллектуальных способностей» (0,840), «обучение в университете требует постоянного совершенствования ваших возможностей» (0,776), «обучение в университете помогает развитию жизненных умений и навыков» (0,765).

На рисунке 3 представлено процентное распределение студентов по уровням выраженности данного фактора.

Как показывают полученные результаты, 36 % студентов ПсковГУ (13 % — высокий уровень и 23 % — уровень выше среднего) указывают на высокий уровень развивающего потенциала образовательной среды ПсковГУ, но 31 % студентов (20 % — уровень ниже среднего и 11 % — низкий уровень) указывают на его недостаточность.

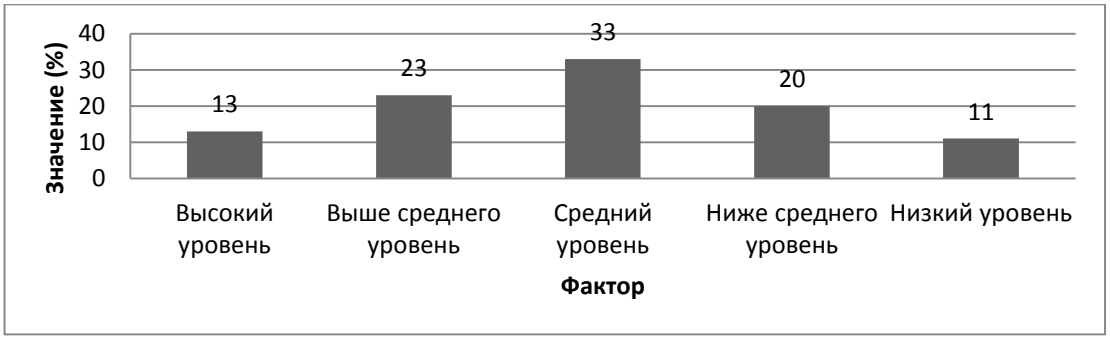


Рис. 3. Процентное распределение студентов по уровням выраженности фактора развивающего потенциала образовательной среды ПсковГУ

4. Факторному анализу были подвергнуты вопросы 1, 5 и 8 методики И. А. Баевой, которые выявляют эмоциональное отношение обучающихся в образовательной среде (описал 57 % дисперсии). Был выделен 1 фактор «Позитивное отношение к образовательной среде», в который вошли такие переменные, как «настроение в университете» (0,813), «нравится университет» (0,798), в университете интересно учиться» (0,634).

На рисунке 4 представлено процентное распределение студентов по уровням выраженности данного фактора.

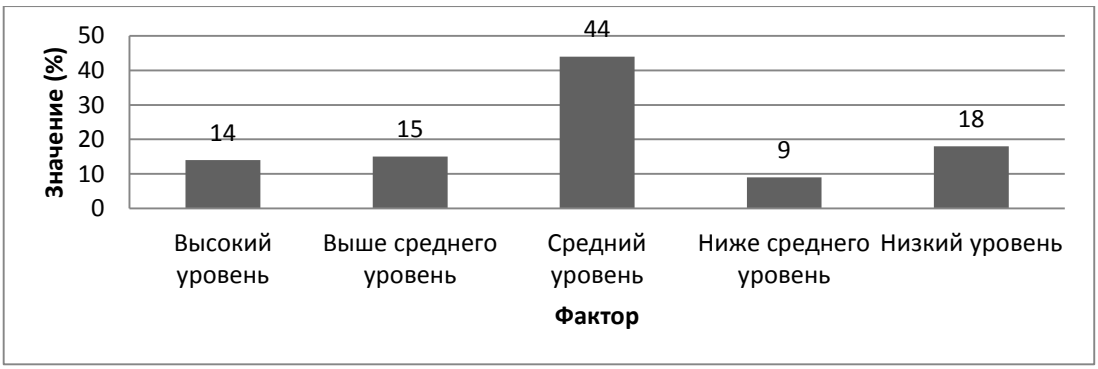


Рис. 4. Процентное распределение студентов по уровням выраженности фактора позитивного отношения к образовательной среде ПсковГУ

Как видно из полученных результатов позитивное отношение к образовательной среде ПсковГУ отмечается у 29 % студентов (15 % — уровень выше среднего, 14 % — высокий уровень). Но 18 % студентов относятся к образовательной среде ПсковГУ крайне негативно.

При сравнении студентов гуманитарного и технического направлений было выявлено значимое развитие по фактору «Развивающий потенциал образовательной среды» ($U = 251$ при $p = 0{,}033$). Студенты-психологи (средний ранг 32,85) в отличие от студентов инженерно-строительного факультета (средний ранг равен 23,66) оценивают развивающий потенциал ПсковГУ более высоко. Скорее всего, это вызвано спецификой обучения на психологических направлениях.

5. Результаты, полученные с помощью метода семантического дифференциала, также были подвергнуты факторному анализу (описал 70,3 % дисперсии). В результате выделилось 4 фактора, отражающих различные чувства, возникающие у студентов, находящихся в образовательной среде ПсковГУ:

1-й фактор «Позитивное эмоциональное состояние в образовательной среде» включает следующие показатели: «удовлетворенность» (0,841), «доверие» (0,820), «веселье» (0,646), «ощущение надежды» (0,645), «радость» (0,624), «оптимизм» (0,572).

2-й фактор «Чувство защищенности в образовательной среде» включает такие переменные, как «тревожное возбуждение» (–0,870), «уверенность» (0,797), «чувство неопределенности» (–0,785), «беззащитность» (–0,444).

3 ф. «Глорические чувства в образовательной среде» включают в себя: «гордость» (0,841), «оживление (вдохновение)» (0,614).

4 ф. «Праксические чувства в образовательной среде» включают: «безразличность» (–0,804), «заинтересованность» (0,705), «чувство бесперспективности» (–0,496).

На рисунке 5 представлено процентное распределение студентов по уровням выраженности данных факторов.

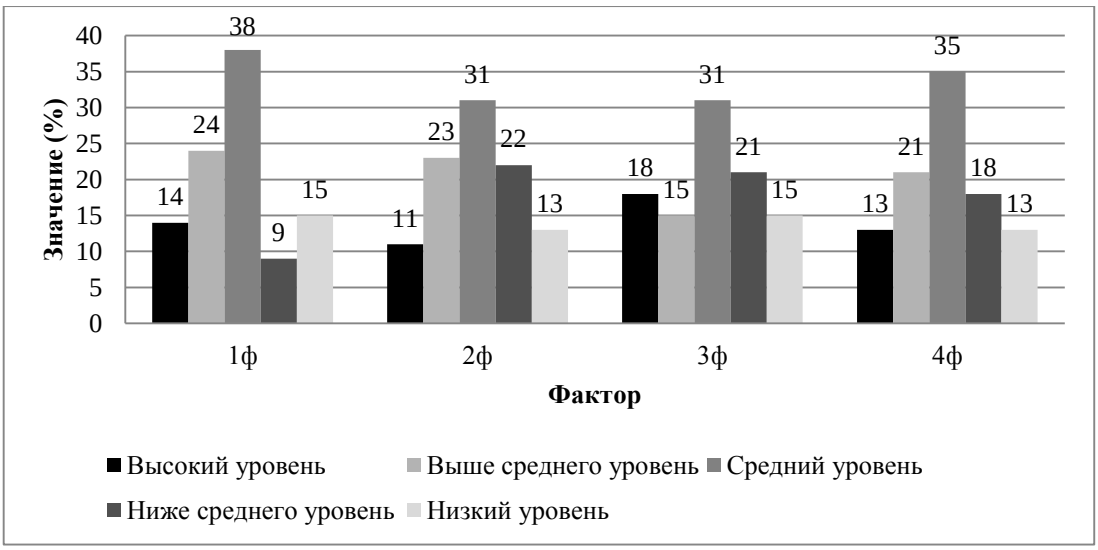


Рис. 5. Процентное распределение студентов по уровням выраженности факторов эмоциональных состояний в образовательной среде ПсковГУ

Как показывают полученные результаты, 38 % студентов (14 % — высокий уровень и 24 % — выше среднего) указывают на позитивные эмоциональные состояния в образовательной среде ПсковГУ. Чувство защищенности в полной мере возникает лишь у 34 % (11 % — высокий уровень и 23 % — выше среднего). Глорические чувства испытывают 33 % обучающихся (18 % — высокий уровень и 15 % — уровень выше среднего), праксические чувства свойственны лишь 34 % студентам (13 % — высокий уровень и 21 % — выше среднего).

При этом было выявлено значимое различие между студентами-психологами и студентами инженерно-строительного факультета по показателю «Праксические чувства в образовательной среде» ($U = 238$ при $p = 0{,}019$). Студенты-психологи (средний ранг 33,35) в отличие от студентов технических направлений (средний ранг 23,21) чаще испытывают данные чувства. Следовательно, они испытывают большее удовлетворение от учебной деятельности, своих успехов, более захвачены процессом обучения.

Таким образом, в рамках данного исследования были выделены показатели психологической безопасности образовательной среды ПсковГУ:

– удовлетворенность взаимоотношениями в целом;

– удовлетворенность помогающей функцией взаимоотношений;

– защищенность от психологического насилия со стороны одногруппников;

– защищенность от психологического насилия со стороны преподавателей;

– развивающий потенциал образовательной среды;

– позитивное отношение к образовательной среде;

– позитивное эмоциональное состояние в образовательной среде;

– чувство защищенности в образовательной среде;
– глорические чувства в образовательной среде;
– праксические чувства в образовательной среде.

Для того, чтобы определить внутреннюю структуру психологической безопасности образовательной среды ПсковГУ были проведен факторный анализ второго порядка (описал 60 % дисперсии). Выделилось 3 фактора:

1-й фактор «Защищенность с точки зрения эмоционально-личностного развития» включает следующие переменные: «Позитивное отношение к образовательной среде» (0,807), «Позитивное эмоциональное состояние в образовательной среде» (0,778), «Развивающий потенциал образовательной среды» (0,767).

2-й фактор «Защищенность от психологического насилия» включает следующие показатели: «Защищенность от психологического насилия со стороны преподавателей» (0,526), «Удовлетворенность взаимоотношениями в целом» (0,889), «Чувство защищенности в образовательной среде» (0,677), «Защищенность от психологического насилия со стороны одногруппников» (0,614).

3-й фактор «Защищенность в деятельности» включает такие переменные, как «Праксические чувства в образовательной среде» (0,822), «Удовлетворенность помогающей функцией взаимоотношений» (0,760), «Глорические чувства в образовательной среде» (0,402).

На рисунке 6 представлено процентное распределение студентов по уровням выраженности данных факторов.

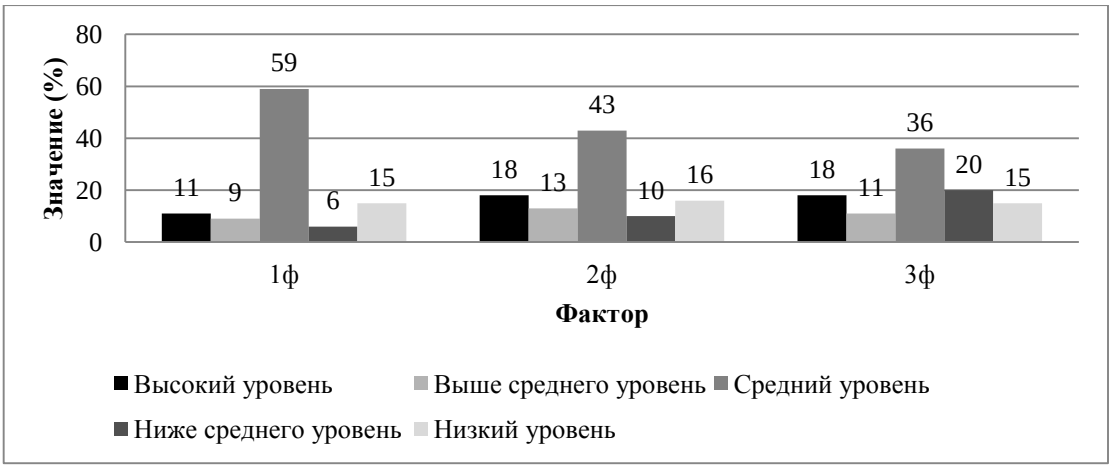


Рис. 6. Процентное распределение студентов по уровням выраженности факторов психологической безопасности образовательной среды ПсковГУ

Как видно из полученных результатов, 59 % студентов демонстрируют средний уровень защищенности с точки зрения эмоционально-личностного развития. Защищенность от психологического насилия в полной мере выражена только у 31 % обучающихся (18 % — высокий уровень и 13 % — уровень выше среднего), а 26 % — такой защищенности не ощущают (10 % — уровень

ниже среднего и 16 % — низкий уровень). Защищенными в деятельности чувствуют себя только 29 % студентов (18 % — высокий уровень и 11 % — уровень выше среднего), а 35 % обучающихся такой защищенности не ощущают (20 % — уровень ниже среднего и 15 % — низкий уровень).

При этом студенты психологи (средний ранг 33,38) в отличие от студентов инженерно-строительного факультета (средний ранг 23,17) более высоко оценивают свою защищенность в процессе учебной деятельности ($U = 237$ при $p = 0{,}018$).

Таким образом, по результатам данного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Психологическая структура безопасности личности в образовательной среде ПсковГУ включает в себя три вида защищенности: защищенность с точки зрения эмоционально-личностного развития, защищенность от психологического насилия, защищенность в деятельности.

2. Хотя большинство студентов положительно оценивают образовательную среду ПсковГУ, все же значимая часть студентов не чувствуют себя защищенными от психологического насилия со стороны преподавателей и демонстрируют негативное отношение к образовательной среде вуза.

3. Студенты-психологи в отличие от студентов инженерно-строительного факультета оценивают психологическую безопасность образовательной среды ПсковГУ более позитивно, в частности такие ее характеристики, как развивающий потенциал и чувство защищенности в деятельности.

Литература

1. Баева И. А. Ресурсы психологической защищенности и факторы сопротивляемости насилию в онтогенезе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2013.№ 155. С. 5–16.

2. Баева И. А., Семикин В. В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2005. Т. 5. № 12. С. 7–19.

3. Зинченко Ю. П. Безопасность в современном мире: социально-психологические аспекты. Материалы II международного симпозиума. 14 апреля 2011 г. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2011. С. 19–25.

ИМПЛИЦИТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КАК МАРКЕР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

И. Н. Конарева,
Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского,

Аннотация. *Рассмотрены имплицитные представления личности в виде базисных убеждений у девушекфакультета психологии Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Для решения поставленных задач использована шкала Р. Янов-Бульман «Базисные убеждения» в адаптации О. А. Кравцовой. Опрошено 30 обучающихся в возрасте 17–19 лет. Выявлено, что у девушек выражены базисные убеждения о случайности происходящих в мире событий и ценности собственного Я. По данным корреляционного анализа наиболее значимым для них оказался конструкт «ценность собственного Я», который был положительно связан со степенью самоконтроля и степенью собственной удачливости. Возраст респонденток положительно коррелировал с показателями шкал «благосклонность мира», «доброта людей» и интегральным показателем «отношение к благосклонности окружающего мира».*

Ключевые слова: *имплицитные представления, базовые убеждения, личность, девушки, юношеский возраст.*

Введение

Базисные убеждения личности (базовые схемы) — это система когнитивно-эмоциональных имплицитных представлений человека об окружающем мире и о самом себе. Структура базовых схем по-разному влияет на восприятие людьми действительности и их поведение. В структуре базисных убеждений большинства людей выделяют три базовых установки: «мир является доброжелательным», «мир является осмысленным, справедливым и контролируемым», «Я являюсь достойным человеком» [2; 4].

Вопрос о возрастной и гендерной изменчивости базисных убеждений изучен недостаточно. Базовые схемы начинают формироваться в детстве под влиянием семейного, дошкольного и школьного воспитания. Формирование позитивных базисных установок рассматривается как основа развития качеств, необходимых для становления в будущем личностной зрелости, переживания чувства безопасности своего субъективного мира [2] и преодоления личностных кризисов [4].

Таким образом, в научных источниках приводятся сведения о базовых убеждениях лиц подросткового и юношеского возраста без подробного рассмотрения гендерной специфики [1; 2; 3]. *Цель* работы — выявить характеристики базисных убеждений девушек юношеского возраста, обучающихся на факультете психологии.

Методика исследования

В исследовании приняло участие 30 девушек 17–19 лет (средний возраст 17,61 ± 0,64 года). Психологическое тестирование включало предъявление шкалы «Базисные убеждения» в адаптации О. А. Кравцовой. Шкала разработана Ронни Янов-Бульман (Worldassumptionsscale) на основе когнитивной концепции базовых убеждений личности. Включает 32 вопроса с шестью вариантами ответов. В итоге вычисляется восемь убеждений и три интегральных категории [2]. Математический аппарат исследования представлен непараметрическим критерием R Спирмена.

Изложение основного материала

Данные тестирования выборки девушек показали, что оценки всех шкал были на уровне среднего значения (3,5 балла) и выше него, что свидетельствует в целом о благоприятном отношении к миру, людям и самому себе. Несколько сниженным оказался только показатель осмысленности мира, что связано, по-видимому, с ограниченностью жизненного опыта в этом возрасте.

Более всего были выражены убеждения о случайности происходящего (4,00 балла) и ценности собственного Я (3,97 балла); менее всего — убеждения о справедливости мира (3,55 баллов) и степени своей удачливости (3,57 балла). На данном возрастном этапе респонденты не видят закономерности в происходящих событиях, не считают устройство мира справедливым, не верят в свою возможность контролировать события. Это может формировать искаженное чувство безопасности внутреннего мира. Главным базовым убеждением для девушек являлась ценность собственного «Я».

В исследовании Богомаз С. А. (2009) [1] на выборке студентов n = 276 (17–20 лет, обоего пола) показана большая выраженность убеждений о благосклонности мира (4,45 баллов) и ценности собственного Я (4,23 балла), а убеждения о справедливости мира и случайности происходящего набрали в среднем менее четырех баллов. В последующем Будакова А. В. и соавт. (2010) [3] на выборке студентов вуза n = 495 (возраст 16–21 лет, обоего пола) выявили показатели более четырех баллов по всем восьми шкалам. Наибольшие оценки были также по убеждениям «благосклонность мира» (4,80 баллов) и «ценность собственного Я» (4,89 балла).

Рассматривая ответы девушек на частные вопросы, отметим, что наибольшие значения (около четырех баллов) набрали вопросы № 3, 7, 10, 15, 22, 24, 25, 27 и 28. Таким образом, девушки считают, что происходящие события в жизни случайны и многое зависит от случая. Тем не менее, они полагают, что если контролировать свое поведение, то можно избежать несчастий. Так, вопрос № 20 «Собственными поступками мы можем предотвращать неприятности» набрал наибольший вес — 4,80 балла. Свой характер девушки считают хорошим. Они отчасти верят в справедливость мира, свою везучесть и доброту людей. Девушки были высокого мнения о себе и в поведении однозначно выбирают стратегию выигрыша.

В выборке найдены четыре достоверных корреляции между показателями шкал. Большее число взаимосвязей у девушек имел конструкт «ценность собственного Я», который был положительно связан со степенью самоконтроля и степенью собственной удачливости ($p < 0,05$).

Показатели	Spearman R	p-level
благосклонность мира & доброта людей	0,371	0,371
справедливость мира & контролируемость мира	0,371	0,012
ценность собственного «Я» & степень самоконтроля	0,442	0,014
ценность собственного «Я» & степень удачи	0,441	0,014

Величина возраста респонденток положительно коррелировала с показателями шкал «благосклонность мира», «доброта людей» и интегральным показателем «отношение к благосклонности окружающего мира»:

Показатели	Spearman R	p-level
благосклонность мира	0,519	0,00004
доброта людей	0,48	0,0001
отношение к благосклонности окружающего мира	0,568	0,000005

Таким образом, чем взрослее респондентки, тем более убеждены в том, что мир справедлив и полон добра, неудачи с меньшей вероятностью постигают хороших людей, люди по природе добры и готовы помочь, а сами респондентки — хорошие люди, и в целом мир прекрасен. Эти результаты согласуются с имплицитной концепцией окружающего мира и собственного «Я» психически здоровых людей. В целом наши респондентки характеризуются наличием чувства безопасности своего субъективного мира, ощущением собственной защищенности и неуязвимости.

Выводы

1. В выборке девушек более всего были выражены показатели шкал «случайность происходящего» и «ценность собственного Я»; менее всего — показатели шкал «справедливость мира» и «степень удачи».

2. Результаты корреляционного анализа показали, что в выборке девушек большее число взаимосвязей имел конструкт «ценность собственного Я», который был положительно связан со степенью самоконтроля и степенью собственной удачливости.

3. Возраст респонденток положительно коррелировал с показателями шкал «благосклонность мира», «доброта людей» и интегральным показателем «отношение к благосклонности окружающего мира».

Литература

1. Богомаз С. А. Оценка психологической безопасности выпускников школы / С. А. Богомаз // Сибирский психологический журнал, 2009. № 34. С. 58–62.

2. Богомаз С. А. Психологическая безопасность и ее измерение с помощью шкалы базисных убеждений / С. А. Богомаз, А. Г. Гладких // Вестник Томского государственного университета, 2009. № 318. С. 191–194.

3. Будакова А. В. Психологическая безопасность как условие развития личностного потенциала / А. В. Будакова, Ю. В. Сметанова, С. А. Богомаз // Вестник Томского государственного университета, 2010. № 338. С. 156–159.

4. Жедунова Л. Г. Динамика базисных убеждений личности в процессе переживания личностного кризиса / Л. Г. Жедунова // Ярославский педагогический вестник, 2009. № 4 (61). С. 145–149.

РОЛЬ БИБЛИОТЕК В ОБЕСПЕЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Д. Ю. Лупанов,
Региональный центр Президентской библиотеки в Псковской области

Аннотация. *В статье рассмотрены основные ресурсы личности для обеспечения ее информационно-психологической безопасности. Среди таких ресурсов выделены информационная культура и критическое мышление. Описана роль современной библиотеки в формировании информационной культуры и критического мышления субъектов образовательного процесса на примере Псковской областной универсальной научной библиотеки и Президентской библиотеки им. Б. Н. Ельцина.*

Ключевые слова: *безопасность, информационное общество, психологическая безопасность, информационная безопасность, информационно-психологическая безопасность, информационная культура, библиотечно-информационная культура, критическое мышление.*

Во все исторические периоды Человечество активно приспосабливалось к среде своего существования, сначала к природной, а затем и к искусственной. Так называемая шестая информационная революция, происходящая на наших глазах, приводит мировую цивилизацию к новому этапу — глобальному информационному обществу. Еще каких-нибудь 50 лет назад знаний человека, полученных в школе и в других учебных заведениях, хватало ему на всю жизнь. Сегодня же мы вступили в эпоху, когда перемены в общественной

жизни двигаются быстрее изменений психологии отдельного индивида. Человек вынужден всю жизнь приспосабливаться к этим изменениям, чтобы не быть раздавленным информационной лавиной.

Информация отныне становится не просто средством передачи знаний, она становится важнейшим ресурсом. Древние философы могли бы только позавидовать современному человеку, ведь сегодня, с развитием глобальной Сети, практически всему населению планеты становятся доступны все произведенные когда-то знания: миллионы книг, документов, фильмов, фотографий и музыкальных произведений. Чтобы усвоить весь этот массив не хватит и целой жизни. Поэтому сейчас как никогда остро встает проблема классификации, отбора, анализа и переработки информации как в рамках всего человечества, так и силами отдельного индивида. Способность правильно отбирать, анализировать и транслировать информацию становится эволюционным преимуществом современного человека.

Несмотря на то, что шестая информационная революция несет в себе грандиозный потенциал для развития всей цивилизации, она же несет в себе и ряд противоречий, которые необходимо преодолеть. А. И. Пирогов и В. И. Завальнев выделяют следующие опасные тенденции информационного общества: [3]

1) усиление манипулирования общественным сознанием;

2) информационное излишество, или «синдром информационной усталости» («infoglut»), накладывающий отпечаток на принятие управленческих решений;

3) уход в «виртуальный мир», провоцирующий резкое сокращение «живых» личностных коммуникаций;

4) снижение стрессоустойчивости под массовым воздействием негативной информации;

5) пагубное воздействие биопатогенных полей, связанных с работой электронных устройств;

6) информационное неравенство людей и обществ и т. д.

В связи с этим встает проблема психологической безопасности личности и общества в условиях возрастающей роли информационных технологий. Проблематика информационно-психологической безопасности возникла на стыке ряда дисциплин в связи с обострившимися проблемами в социальном и экономическом развитии России. Вопросы сохранения целостности личности, ее основных свойств и психологической защиты в условиях постоянного манипулирования сознанием и увеличивающегося воздействия средств массовой информации привлекают специалистов из разных областей знаний, в том числе и психологов.

Исследование проблемы информационно-психологической безопасности в нашей стране началось сравнительно недавно. Первая научно-практиче-

ская конференция, посвященная данной проблеме, прошла в Москве 21 ноября 1995 года на базе Института психологии РАН. Она показала актуальность исследования этой проблемы, ее многозначность, сложность и, конечно же, неразработанность [4]. За последующие два десятилетия проблема информационно-психологической безопасности стала еще более актуальной. Ее изучение становится более углубленным, расширяются междисциплинарные связи данной проблемы с разными областями знания. Ученые в своих работах показывают важность решения проблемы информационно-психологической безопасности личности, рассматривают данную проблему с разных сторон, обостряют болевые точки психологической безопасности личности в современных социальных условиях, показывают важность внешних и внутренних ресурсов для решения проблемы информационно-психологической безопасности.

Обеспечение защиты общества и личности от негативных информационных воздействий является очень сложной проблемой, решение которой требует обширной исследовательской деятельности в области теории и методики образования и библиотечно-информационных наук. Впервые идея о необходимости защиты от информационно-психологических воздействий возникла в ведущих странах Европы, где с 60-х годов XX века в рамках педагогической науки начало разрабатываться специальное направление — медиаобразование. Его основной целью является помощь школьникам и студентам в лучшейадаптации в мире медиакультуры, освоении языка средств массовой информации, умении анализировать медиатексты и т. д. Данное направление продолжают развивать современные зарубежные и отечественные ученые [2].

Оксфордская энциклопедия определяет медиаобразование как изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразованиесвязано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания. Тогда как изучение медиа обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов. Как медиаобразование, так и изучение медиа направлены на достижение целей медиаграмотности. Медиаграмотный человек обладает развитой способностью к восприятию, анализу, оценке и созданию медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью.

В нашей стране опыт в исследовании путей, способов и средств обеспечения информационно-психологической безопасности в рамках педагогических и психологических наук крайне немногочислен. При этом большинство авторов, занимающихся исследованием проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности личности, сходятся во мнении, что главными средствами защиты личности является критическое мышление и информационная культура (в т. ч. медиакультура) [2; 3; 5].

Понятие информационной культуры можно определить, как одну из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний, умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Эта составляющая является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе» [2].

Выделяется также, что понятие информационная культура шире, чем медиакультура, так как первое относится к сложным взаимоотношениям личности с любой информацией, включая, разумеется, медийную, а второе — только к сфере контактов человека со средствами (массовой) коммуникации. [5].

А. И. Пирогов определяет информационную культуру как синтез информационного мировоззрения, знаний, навыков и умений, необходимых для полноценного удовлетворения личностных информационных потребностей, базирующихся на новых информационных, телекоммуникационных и использовании традиционных технологий, отвечающих общегуманистическим требованиям [3].

«Критическое мышление — последовательность умственных действий, направленных на проверку высказываний или систем высказываний с целью выяснения их несоответствия принимаемым фактам, нормам или ценностям. Существуют уровни критического мышления, для каждого из которых есть свой вид аргументации, характеризующийся различными соотношениями логической и когнитивной компоненты:

1) эмпирический уровень — критическая проверка фактов;

2) теоретический уровень — критическая проверка теорий;

3) метатеоретический уровень — критическая проверка норм и ценностей» [цит. по 5].

Л. С. Выготский определяет критическое мышление как один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю. Особенности концептуальных подходов этой технологии заключаются в следующем: не объем знаний или количество информации является целью образования, а то, как ученик умеет управлять этой информацией: искать, наилучшим способом присваивать, находить в ней смысл, применять в жизни; не присвоение «готового» знания, а конструирование своего, которое рождается в процессе обучения; коммуникативно-деятельностный принцип обучения, предусматривающий диалоговый режим занятий, совместный поиск решения проблем, а также «партнерские» отношения между педагогом и обучаемыми; объективная оценка положительных и отрицательных сторон в познаваемом объекте [цит. по 5].

По мнению А. В. Федорова, информационная культура личности неразрывно связана с развитием критического мышления по отношению к информационной среде — сложного рефлексивного процесса мышления, который включает ассоциативное восприятие, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и медиатекстов (информации / сообщений) в сочетании с аудиовизуальным воображением, виртуальным экспериментированием, логическим и интуитивным прогнозированием в медийной сфере.

В российских исследованиях (М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и др.) развитие критического мышления традиционно связывается с так называемым проблемным обучением, под которым понимается «такая организация учебного процесса, которая предполагает создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей» [5].

Именно методология проблемного обучения в области работы с информационной средой является, на наш взгляд, наиболее продуктивной при обучении школьников и студентов основам информационно-психологической безопасности. Контакт с противоречивой информационной средой, активный выбор информационного контента, разрешение информационных противоречий и приводит к формированию психических новообразований личности, отвечающих за информационно-психологическую безопасность. На современном этапе становления информационного общества очень важно правильно на научной основе обеспечить развитие полноценного человека, способного противостоять опасным тенденциям информационной революции и использовать весь положительный потенциал грядущего глобального информационного мира.

Поскольку психологическая безопасность личности и общества в информационном мире является сложной категорией, требующей междисциплинарного подхода, разработкой методического обеспечения данного процесса должны заниматься специалисты из разных областей: педагоги, психологи, библиотекари (информационные работники). В настоящее время ведется работа по интегрированию различных ведомств в целях общей работы по развитию психологической безопасности подрастающего поколения.

Какова же роль современной библиотеки в формировании информационной культуры и развитии критического мышления подрастающего поколения? В настоящее время методическая работа библиотек по данному вопросу сосредоточена по двум основным направлениям. Первое направление можно назвать культурно просветительским. В его рамках проводятся различные культурно-просветительские и научно-познавательные мероприятия, направленные на повышение уровня культурной грамотности и информационной компетентности населения. Это различные дни информации, библиотечные уроки. Сюда же

можно отнести курсы библиотечно-информационной культуры в образовательных заведениях. Данное направление является традиционным для библиотек, поскольку библиотека всегда была центром культуры и просвещения. Меняется лишь содержание просветительской работы. Человека учат ориентироваться уже не в мире книг, а в мире глобальной информационной сети.

В этом направлении активно работает Псковская областная универсальная научная библиотека. В рамках «Недели безопасного Рунета» библиотека проводит мероприятия, объединенные общей темой — привлечение внимания к проблеме безопасного использования сети Интернет, цифровых технологий, этичного использования сервисов телекоммуникационных систем, формирование информационно-образовательной среды для детей и взрослых. Проводятся занятия со студентами и школьниками: дни информации «Позитивный и безопасный контент Псковской научной библиотеки» и «Цифровой гражданин. Безопасно используем ресурсы Интернет»; информационно-игровой час «По безопасным дорогам Интернета»; «Как обезопасить своего ребенка в Интернете. Обзор полезных ресурсов». В процессе занятий учащиеся знакомятся не только с основными правилами безопасного использования сети Интернет, но и с качественными, безопасными познавательными и образовательными ресурсами научной библиотеки.

В 2018 году специалистами библиотеки была разработана программа «Суперпользователь». Целью программы является обеспечение прав граждан на объективную, достоверную, безопасную информацию и создание условий для удовлетворения их потребностей в постоянном развитии, получении качественных и достоверных сведений, новых компетенций, расширении кругозора. В рамках программы осуществляется обучение всех желающих информационной грамотности и формирование информационной культуры. Программа рассчитана на 3 года.

В рамках второго направления осуществляется интеграция библиотечно-информационных центров в образовательный процесс. На базе образовательных учреждений открываются центры доступа к ресурсам электронных библиотек. Библиотеки образовательных учреждений становятся координационными центрами по информационной социализации учащихся. Данное направление имеет своей целью прежде всего не ориентацию участников образовательного процесса в мире информации, а развитие у них способности самостоятельно искать, анализировать и творчески перерабатывать информацию с помощью работы с первоисточниками. Работа библиотек в данной области становится как никогда актуальной. Во все времена библиотека была не только хранилищем знаний, но и проводником человека по безбрежному морю информации. Сегодня, в век интернета, функциональность библиотеки расширяется в сторону обеспечения доступа читателя к безопасному информационному контенту. На передний план выходят образовательная, воспитательная, психологическая и социальная функции библиотеки.

Вхождение человеческой цивилизации в информационное общество и общество знаний предъявляет качественно новые требования к системе образования. Целью образования становится не подготовка человека к будущей деятельности (прежде всего, профессионально) за счет накопления впрок как можно большего объема готовых, систематизированных, изначально истинных (в силу авторитета науки) знаний, а развитие личности, овладение способами приобретения существующих и порождения новых знаний [1].

Характер принципиальных изменений, происходящих в системе образования, отражается в понятии новая парадигма образования. Если сущность старой парадигмы образования выражалась в лозунге «Образование — на всю жизнь», то новая образовательная парадигма — это своего рода стратегия образования для будущего, лозунг которой — «Образование в течение всей жизни».

Суть новой парадигмы образования характеризуется следующими факторами:

– смещение основного акцента с усвоения значительных объемов информации, накопленной впрок, на овладение способами непрерывного приобретения новых знаний и умения учиться самостоятельно;

– освоение навыков работы с любой информацией, с разнородными, противоречивыми данными, формирование навыков самостоятельного (критичного), а не репродуктивного типа мышления;

– дополнение традиционного принципа «формировать профессиональные знания, умения и навыки» принципом «формировать профессиональную компетентность» [1].

В 2018 году были приняты национальные проекты «Культура» и «Образование», включающие стратегические планы по формированию информационной культуры граждан начиная со школьного возраста. Проект «Цифровая образовательная среда» предусматривает создание безопасной цифровой образовательной среды. Министерство просвещения хочет реализовать такую модель, которая позволит во всех школах создать профили «цифровых компетенций» для учеников и педагогов. Кроме того, в Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 июня 2016 г. № 715 утверждена «Концепция развития школьных информационно-библиотечных центров», на базе которых также возможна методическая работа по формированию информационной культуры и, как следствие, информационно-психологической безопасности обучающихся.

По-настоящему прогрессивным в данной области является опыт Президентской библиотеки. Это одна из трех национальных библиотек Российской Федерации, которая собирает и хранит в электронно-цифровой форме печатные и архивные материалы, аудиозаписи, видео- и иные материалы, отражающие многовековую историю российской государственности, теории и практики права, а также русского языка, как государственного языка Российской Федерации. Библиотека создавалась как информационное связующее звено

для всей библиотечной системы страны. На данный момент во всех 85 регионах страны открыты центры доступа к ресурсам библиотеки (более 900 читальных залов).

Опыт филиала Президентской библиотеки в Тюменской области показывает позитивную тенденцию интеграции культуры и образования, библиотеки и школы. На базе школьных библиотек в Тюменской области Президентская библиотека открывает информационно-библиотечные центры. Специально обученные педагоги-библиотекари становятся компетентными посредниками между школьниками и безбрежным миром знаний, доступных на базе IT-технологий. Площадки информационно-библиотечных центров сконструированы таким образом, что могут трансформироваться в зависимости от формы проведения учебных занятий. Для лекционных занятий предусмотрено 60 сидячих мест, при трансформации которых получается 30 мест для практикоориентированных занятий. На практических занятиях каждый ученик имеет свое рабочее место и персональный планшетный компьютер. Такая необходимость продиктована потребностью каждого ученика принимать непосредственное участие в работе с техническим устройством, что способствует лучшему усвоению информации. Кроме того, площадка может быть трансформирована и для проведения проектных мероприятий (рабочие места образуют несколько круглых столов) для совместной работы.

Благодаря сотрудничеству с Тюменским областным государственным институтом развития регионального образования Президентская библиотека участвует в повышении квалификации работников образования. Педагоги учатся работать с ресурсами крупнейшей электронной библиотеки, ведется разработка методических рекомендаций по проведению уроков с использованием электронного читального зала Президентской библиотеки.

На базе информационно-библиотечных центров проводятся уроки по предметам социально-гуманитарного цикла. Работа осуществляется с применением ресурсов Президентской библиотеки (первоисточниками исторических документов, книг, архивных материалов), которые без сомнения являются безопасным и качественным контентом. Учащиеся не только учатся правильно искать информацию, знакомятся с различными видами документов (государственные, международные, политические, личностные, литературные), но и учатся выделять из документа главное, анализировать исторические условия его создания и интересы людей его создававших. Тем самым у школьников формируются психологические новообразования, отвечающие за цифровую компетентность, умение работать с первоисточниками, информационная культура и, в конечном счете, информационно-психологическая безопасность, как интегральное свойство личности, способствующее сохранности целостности и защищенности своей психики в условиях противостояния деструктивным информационным воздействиям.

Кроме того, учащиеся имеют возможность удаленно участвовать в культурно-просветительских мероприятиях Президентской библиотеки, которые проводят ученые и общественные деятели федерального масштаба. При посредничестве Тюменского филиала Президентской библиотеки открываются школьные информационно-библиотечные центры в самых отдаленных уголках Тюменской области, что обеспечивает преодоление цифрового неравенства. На базе библиотеки проводятся соревнования по информационной безопасности среди школьников и студентов. В настоящее время стратегия развития Президентской библиотеки нацелена на трансляцию опыта Тюменского филиала на всю территорию Российской Федерации, в том числе и на Псковскую область. Тюменский филиал Президентской библиотеки становится настоящим методическим центром по интеграции ведомств культуры (библиотеки) и образования для всей территории страны.

В заключение можно сказать, что современная библиотека является важным центром по обеспечению информационно-психологической безопасности подрастающего поколения. Умение структурировать, анализировать, критически осмысливать информацию будет являться необходимым для выживания в информационном обществе. И формирование этого умения возлагается на союз библиотеки и образовательных учреждений.

Литература

1. Гендина Н. И. Дидактические основы формирования информационной культуры // Школьная библиотека, 2002, № 1. С. 24–27.

2. Гендина Н. И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества. 2006. 512 с.

3. Пирогов А. И., Завальнев В. И. Информационная культура как ресурс обеспечения безопасности личности в информационном обществе // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2014. № 2 (2). С. 123–128.

4. Проблемы информационно-психологической безопасности / Под ред. А. В. Брушлинского и В. Е. Лепского. М.: Институт психологии РАН, 1996. 100 с.

5. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н. Б. Парфенова,
Псковский государственный университет

Аннотация. *В работе обосновано исследование феномена психологической безопасности субъектов образовательного процесса с позиции системно-субъектного подхода и раскрыта его специфика в условиях затруднений учебной (студенческая молодежь) и профессиональной (преподаватели) деятельности. Представлены методы операционализации феномена психологической безопасности и его основных компонентов: информационно-когнитивного, эмоционально-оценочного, личностно-смыслового и поведенческого. Приведены структурно-содержательные характеристики обобщенных факторов поведенческого компонента субъективного образа социально-психологической безопасности.*

Ключевые слова: *системно-субъектный подход, психологическая безопасность, неопределенность, психометрические показатели, информационно-когнитивный, эмоционально-оценочный, личностно-смысловой и поведенческий компоненты социально-психологической безопасности.*

В условиях перехода к новой образовательной системе в России, затянувшейся на десятилетия, наблюдается ситуация неопределенности как социально-политических устремлений субъектов образовательного процесса, так и ориентации молодых специалистов в будущую самостоятельную профессиональную деятельность, связанные с насаждающими СМИ так называемыми «социально-политическими свободами», образом свободной и богатой жизни и, с другой стороны, отсутствием возможности у будущих молодых специалистов и в трудоустройстве, и в получении необходимых материальных и жилищных условий для самостоятельной жизни. Данное противоречие может разрешиться с помощью целенаправленной активности молодого человека, стремления к социально-политической и профессиональной компетентности, саморазвитию и участию в молодежных и социально-политических организациях, способствующих активной жизненной позиции и вхождению на рынок труда как конкурентноспособного специалиста, при соответствующей социально-психологической и административной поддержке государственных и учебных организаций или превратиться в «хроническое», неразрешимое на протяжении достаточно длительного периода жизнедеятельности и привести к переживанию трудной жизненной ситуации, которая разрешится пассивным отношением относительно смысложизненных ориентаций или приведет к аффективному протестному поведению молодежи в создавшихся социальных условиях.

Подобное социально-пассивное положение молодежи нашло отражение в концепциях, связанных с понятиями «социальная незащищенность», «социальное неблагополучие», «социальное удаление», «виктимизация» «социальное исключение», разрабатываемых как западными учеными, так и отечественными, прежде всего социологами и социальными психологами.

Наряду со студенческой молодежью неопределенность профессиональных устремлений испытывают и другие субъекты образовательной системы — преподаватели, поскольку насаждаемые образовательные подходы и программы, в частности, компетентностный подход, зачастую не отвечают основным традициям российской школы, не способствуют позитивным изменениям в образовательном процессе.

Третьи субъекты образовательной системы — административно-управленческий персонал, находятся в состоянии стагнации, отсутствия видения собственного пути в развитии образования, следствием чего выступает ориентация на привнесенные извне (например, сингапурские образовательные системы) модели образования.

В таких условиях социальной, мировоззренческой, идеологической неопределенности (в политической, экономической, социально-образовательной сферах) исследование факторов психологической безопасности субъектов образовательного процесса выступает наиболее актуальным и требующим своевременной разработки технологий сопровождения на основе выявленных эмпирических показателей социально-психологической безопасности, которая проявляется, прежде всего, на психологическом уровне как переживание личностью социальной, духовно-нравственной безопасности, справедливости и защищенности в очень нестабильном мире, в общественных и межличностных отношениях.

В исследовании феномена психологической безопасности субъектов образовательного процесса выступают следующие проблемы: теоретико-методологическое обоснование, операционализация интегрального понятия «психологическая безопасность», анализ и обобщение эмпирических показателей, полученных на выборках студенческой молодежи и преподавателей, разработка и внедрение в образовательный процесс программы проблемно-ресурсного сопровождения субъектов образовательного процесса.

При разработке концептуальной модели исследования мы опираемся на основные положения системно-субъектного подхода, получившего свое обоснование в отечественной психологии Б. Г. Ананьевым, Л. С. Выготским, А. Р. Лурия, В. С. Мерлиным, С. Л. Рубинштейном, Б. М. Тепловым, А. Н. Леонтьевым, Б. Ф. Ломовым и интенсивно развивающегося и уточняющегося в современных исследованиях, в работах К. А. Абульхановой, Л. И. Анцыферовой, В. А. Бодрова, А. В. Брушлинского, А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, В. А. Петровского, А. В. Сайко, Е. А. Сергиенко и др. Именно

с позиции системного подхода на конкретном эмпирическом материале возможно показать, что человек и его поведение, включаясь в разные системы отношений, развертывается в различных планах и обнаруживает качества, которые отсутствуют в других системах.

Мы, прежде всего, берем за основу основные положения субъектного подхода при анализе взаимодействия личности и ситуации, противостояния личности основным негативным информационно-психологическим влияниям, в соответствии с которыми поведение, отношения рассматриваются в конкретной отнесенности к тому, кому они принадлежат. В рамках системного подхода субъект рассматривается как дифференцированное многомерное целое.

С позиции системно-субъектного направления в психологии [1; 3; 4] рассматривается конкретный субъект как основа многообразных отношений человека к действительности, в реализации разных отношений оказывающийся субъектом разных жизненных проявлений. Нас особенно привлекает в системно-субъектном подходе возможность одновременного анализа объекта (среды, ситуации, информационно-психологического влияния), детерминирующего активность субъекта, и самого субъекта, включенного в процесс взаимодействия, принимающего или противостоящего негативным воздействиям окружения.

В качестве дефинитивных характеристик субъекта отмечаются его автономность и активность. В более развернутых формулировках субъектность определяется как способность человека планировать способ действий, управлять ими, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий, что отражается в субъективном образе деятеля, активно воспринимающего, перерабатывающего информацию о взаимодействии с социальной реальностью и конструирующего собственный внешний и внутренний мир.

Феномен социально-психологической безопасности мы рассматриваем с позиции субъекта отношений, представленной в работах В. Н. Мясищева, где отношение устремлено в будущее: «Развитие и рост активности делают поведение все более внутренне обусловленным, причем поступки человека перестают определяться ситуацией момента - рамки актуальной ситуации бесконечно расширяются ретроспективно и перспективно. Глубокая перспектива — это задачи и цели, проецированные далеко в будущее; это структура личности, ее поведения и деятельности, в которых конкретные и лабильные отношения острот текущего момента подчинены устойчивому отношению, интегрирующему множество моментов настоящего, прошлого и будущего» [5, с. 51].

Изучая субъектов образовательного процесса с позиции отношений, мы устанавливаем их содержательные связи с окружающей общественной действительностью, к тому же, в рамках рассмотрения отношений возможно объ-

единить объективное и субъективное, внешнее и внутреннее или, как отмечает К. А. Абульханова-Славская преимущество концепции В. Н. Мясищева, «… неразрывную связь интра- и интериндивидуального» [1, с. 315].

В исследовании факторов психологической безопасности мы обращаем внимание, прежде всего, на осознанное проявление базовой потребности личности в безопасности - в праве на социальную и материальную защищенность (от экологических, террористических, военных угроз, от угроз разрушения как государственности в целом, так и собственного дома и др.); в праве на духовно-личностную защищенность (от посягательств на чувство собственного духовного достоинства и духовность других людей, от негативного давления на проявления свободы, взаимности и солидарности, способности к ответственности, самоуправлению, взаимному уважению и доверию людей друг к другу).

Итак, исследование внешних и внутренних психологических факторов безопасности, определяющих осознанные и ответственные отношения субъектов образовательного процесса в условиях ожидания образовательных перемен, мы осуществляем, опираясь на основные положения системно-субъектного направления в психологии, позволяющего изучить студенческую молодежь и преподавателей как субъектов социально-образовательной и возрастной группы, как носителей социокультурных норм в их отношениях и с ближним окружением, и с социальной средой.

Понятие «социально-психологическая безопасность» мы рассматриваем, опираясь на исследования И. А. Баевой [2, с. 8–26], а также наши разработки структурных компонентов психологической безопасности молодежи в условиях ожидаемых террористических угроз [6].

Феномен «социально-психологическая безопасность» мы рассматриваем с одной стороны (внутренние факторы), как переживание человеком своей защищенности, справедливости во взаимодействии с социальной средой при наличии ресурсов сопротивляемости внешним и внутренним деструктивным воздействиям в конкретной жизненной ситуации (особенно в ситуации неопределенности образовательной системы); с другой стороны (внешние факторы) - как состояние среды, создающее защищенность и свободное от проявлений насилия во взаимодействии, обеспечивающее психическое здоровье включенных в него участников и возможности по предотвращению и устранению угроз. Влияние внешних факторов рассматривается через механизм «внешнее через внутреннее», отмеченный еще С. Л. Рубинштейном, т. е., через восприятие, оценку, переживание социальной реальности и себя в ней субъектами деятельности, общения и взаимодействия.

При подготовке к исследованию мы столкнулись с проблемой операционализации феномена социально-психологической безопасности и составляющих его компонентов, поэтому пришлось разработать ряд диагностических шкал с последующей проверкой по психометрическим показателям. Поскольку неопределенность связана с вероятностью рефлексивного прогноза,

то при P < 0,6 увеличивается неопределенность рефлексивных суждений, и соответственно, при P > 0,6 возрастает определенность принятых суждений.

Исходя из положений о субъективной вероятности высказанных суждений испытуемых относительно восприятия жизненных ситуаций, вызывающих опасения, мы анализируем ответы с вероятностью выше 0,6 («полностью не согласен», «полностью согласен») как утвердительные с соответствующим вектором направленности; ответы с вероятностью ниже 0,6 («скорее не согласен, чем согласен», «скорее согласен, чем не согласен») относим к зоне субъективной неопределенности, отражающей неуверенность субъекта в отношении явлений социальной реальности, событий, значимых других и относительно самого себя.

Психометрическая надежность интегрального индекса «Субъективный образ ситуации образовательной среды и себя в ней», проверялась с помощью:

1) анализа частотного распределения по интегральному индексу шкалы (анализ низких, средних, высоких значений производился с помощью процентильных норм, поскольку намечены показатели асимметрии и эксцесса: ниже 25 процентиля (соответствует 48,5 баллам и ниже) — низкие значения (24,6 % испытуемых); от 25 до 75 процентиля (от 49 до 62 баллов) — неопределенность высказываний (48 % испытуемых); от 75 до 95 процентиля (от 63 и выше) — высокие значения (28,5 % испытуемых); анализа частотного распределения эмпирических показателей, входящих в структуру шкалы, уточняющих уровни обобщения, а также дополнительных эмпирических показателей, раскрывающих содержание шкалы;

2) исследования внутренней согласованности показателей по шкале на основе критерия альфа — Кронбаха. Показатель альфа 0,76 отражает внутреннюю валидность и свидетельствует о высокой консистентности анализируемых пунктов шкалы;

3) анализа внутренней структуры шкалы и уровней обобщенности с помощью факторного анализа. Для выделения факторов использовался метод главных компонент (метод вращения Varimax), выделялось соответственно такое количество факторов, чьи собственные значения больше единицы, значимость факторных весов переменных, входящих в каждый фактор, больше 0,4, накопленные проценты дисперсии по интегральному индексу составляли выше 50 %.

Такой же проверке по критериям психометрической надежности подверглись и другие шкалы («Социальная защищенность», «Ожидание изменений в социально-экономической и политической жизни страны», «Переживание ожидаемой идеологической террористической угрозы», «Ценностные ориентации», «Доверие источникам информации», «Факторы и условия участия в молодежном движении», «Стратегии поведения в условиях социальных угроз», «Уверенность в будущем» и их основные составляющие), которые выступили основой для анализа количественных и качественных показателей

субъективного образа социально- психологической безопасности субъектов образовательного процесса в условиях ожидаемых позитивных перемен в системе образования.

В результате проведенного исследования и обобщения полученных эмпирических данных выделились основные компоненты социально-психологической безопасности и их обобщенные составляющие: информационно-когнитивный (характеристики ситуации в образовательной среде, ожидание изменений в социально-политической и экономической жизни в стране, восприятие ситуации ожидаемой идеологической угрозы в стране, доверие источникам информации о социальных угрозах, влияние информации в СМИ о террористических актах на молодежь); эмоционально-оценочный (чувство несправедливости и опасения относительно проблем в мире, чувство беззащитности относительно проблем в современном российском обществе, чувство беззащитности от возможного произвола государственных и политических структур; чувство несправедливости относительно проявлений духовно-нравственной жизни в современном российском обществе, удовлетворенность социальной безопасностью); поведенческий (характеристики сформированных способов преодоления трудностей в различных сферах деятельности, предполагаемые стратегии поведения в ситуации угрозы социально-политических изменений в стране, условия присоединения к протестному поведению молодежных организаций) и личностно-смысловой (ценностные и смысложизненные ориентации, субъективное благополучие, самоэффективность и эмоциональные состояния в условиях ожидаемых социальных угроз).

Рассмотрим поведенческий компонент психологической безопасности субъектов образовательного процесса, включающий в качестве системообразующих факторов стратегии поведения в условиях затруднений в учебной и профессиональной деятельности.

Трудности, возникающие у учащейся молодежи, связаны, прежде всего, с основными сферами жизнедеятельности (трудности в межличностных отношениях, учебе, организации досуга). Особенно выделяются трудности в учебе (35,7 %) и перегрузки в учебе (41,5 %), значительно менее представлены в качестве затруднений в учебной деятельности разногласия и трудности с преподавателями, еще менее представлены разногласия и трудности с товарищами по учебе, разногласия с администрацией института (факультета).

С помощью факторного анализа мы получили структурно- содержательные характеристики предпочитаемых молодежью стратегий поведения в условиях затруднений в учебной и прогнозируемой будущей профессиональной деятельности, которые по совокупности выделенных нами критериев отражают в целом конструктивные (совладание) или неконструктивные (защитные, уход) стратегии, направленные на продуктивное или непродуктивное решение проблем.

1-й фактор «Совладание через учебу и помощь компетентных взрослых», обобщенный (21,04 % дисперсии), включает в условиях затруднений следующие поведенческие реакции: занятия учебой (0,712), занятие решением проблем (0,648), оптимистический взгляд на ситуацию (0,612), обращение за помощью к компетентным взрослым (0,602), беспокойство о настоящем и будущем (0,600), самовыражение в творчестве (0,568).

2-й фактор «Уход в зависимость», менее обобщенный (10,2 % дисперсии), включает: снятие напряжения с помощью алкоголя (0,796), обращение за помощью к сверстникам (0,741), «разрядка» (крик, плач) 0.674), отказ от каких-либо действий (0,532), требование изменения ситуации от окружающих (0,512).

3-й фактор «Эмоциональный уход от решения проблем», специфический (6,9 % дисперсии), включает: критика и обвинение себя (0,564), избегание общения (0,526).

4-й фактор «Совладание с затруднениями через активность в спорте», специфический (6,5 % дисперсии), включает: активное занятие спортом (0,724), присоединение к молодежной группе по решению проблем (0,679), игнорирование проблем (0,499).

5-й фактор «Уход от решения проблем через игнорирование реальных агентов поддержки», специфический (5,9 %), включает: обращение к Богу (0,608), надежда на чудо (0,566).

Такие обобщенные стратегии поведения студентов в условиях затруднений как «совладание через учебу и помощь компетентных взрослых» (29,2 %) и «совладание с ТЖС через активность в спорте» (27,4 %), в которых выражена специфика организации усилий студентами в процессе взаимодействия с жизненными затруднениями, направленная на совладание через активность в деятельности (учеба, спорт) и обращении к помощи значимых других, относятся к конструктивным стратегиям совладания с трудностями в учебной деятельности. Около 30 % студентов отвергают конструктивные стратегии совладания с учебными трудностями.

«Эмоциональный уход от решения проблем» (27,8 %), «уход от решения проблем через игнорирование реальных агентов поддержки» (30,2 %) и «уход в зависимость» (24,3 %) отражают нецелесообразную направленность на себя (отказ от действий, погружение в свои переживания, эмоциональные реакции — крик, плач, избегание общения) или попытку с помощью сверстников и алкоголя снизить возникшее напряжение в результате затруднительных обстоятельств, а также в некоторых случаях надеяться на чудо, вместо обращения за помощью к значимым другим, — относятся к неконструктивным стратегиям поведения.

Особое внимание мы обратили на угрозы виртуального пространства для учащейся молодежи, влияющего на безопасность развития познавательных структур, понятийного мышления, реального взаимодействия с ближними.

Стратегии поведения учащейся молодежи в условиях медиаугроз достаточно часто обусловлены личностными и интеллектуальными особенностями: при выраженных пространственных способностях почти четверть респондентов сохраняют оптимизм и занимаются привычными видами деятельности, т. е., имеют место совладающие стратегии поведения; уход в рефлексию более представлен у учащихся с преобладающей стратегией объединения с другими в результате медиаугроз, т. е., защитные реакции на угрозы виртуального пространства; поиск дополнительной информации в интернете находится на противоположном полюсе активности в коммуникативной сфере; активность в интеллектуальной сфере только у 5 % учащихся связана с отказом участия в медиадискурсе; выраженные математические способности и умение обобщать информацию способствуют отказу от действий в условиях медиаугроз, т. е., преобладают защитные реакции.

Результаты проведенного опроса студентов показывают, что 68 % опрошенных испытывают затруднения в способах восприятия и переработки информации (в выделении общих и специфических признаков, в поиске причин, следствий и закономерностей, в обобщении и систематизации, в анализе и осмыслении проблемы); затруднения во взаимодействии с участниками медиадискурса не достаточно осмысливаются, поскольку основные действия направлены на поиск информации в сети или обмен мнениями, репликами частного характера.

С помощью ФА мы получили обобщенные и специфические факторы самоэффективности взаимодействия и стратегий поведения при затруднениях в профессиональной деятельности преподавателей высшего образования.

1-й фактор «Неконструктивные стратегии поведения при затруднениях в профессиональной деятельности» (33 %), включает переменные: «Требую изменений ситуации от окружающих» (0,796), «Отказываюсь от каких-либо действий» (0,766), «Стараюсь «разрядиться» (кричу, возмущаюсь)» (0,741), «Надеюсь на чудо» (0,698), «Избегаю общения» (0,578), «Игнорирую проблему» (0,538).

2-й фактор «Конструктивные стратегии поведения при затруднениях в профессиональной деятельности» (12,8 %), включает — «Занимаюсь работой» (0,874), «Занимаюсь решением проблемы» (0,864), «Обращаюсь за помощью к коллегам (0,645).

3-й фактор «При затруднениях в профессиональной деятельности самовыражение в научно-исследовательской работе» (10 %), включает — «Критикую и обвиняю себя» (0,873), «Самовыражаюсь в научно-исследовательской работе» (0,854).

Наряду с такими факторами как «Неконструктивные стратегии поведения при затруднениях в профессиональной деятельности, «Конструктивные стратегии поведения при затруднениях в профессиональной деятельности», у

24 % респондентов отмечается такая стратегия как «При затруднениях в профессиональной деятельности самовыражение в научно-исследовательской работе», которая является специфической для респондентов данной выборки.

Подавляющее большинство респондентов (38–54 %) отмечают такие затруднения в профессиональной деятельности, как: стрессогенность ситуации в профессиональной среде, затруднения в принятии решения относительно действий в ситуации реформ в образовании, невозможность управлять событиями в условиях реформ в образовании, высокие затраты ресурсов и недостаток опыта преодоления инновационных нововведений в системе образования, необходимость быстрого реагирования на поручения административно-управленческого персонала, непреодолимость ситуации бюрократических спекуляций.

Более всего самоэффективность в профессиональной деятельности выражена как «Самоэффективность способов в принятии профессиональных решений», наблюдается у 13,6 % испытуемых, «При затруднениях в профессиональной деятельности подчиняются вышестоящим руководителям» 11,5 % испытуемых, менее выражены «Трудности из-за непонимания внедрения компетентностного подхода» (у 19,2 % испытуемых), недостаточно представлена «Самоэффективность способов саморегуляции», наблюдается лишь у 7,7 % испытуемых.

46,7 % преподавателей относительно удовлетворенности профессиональной деятельностью находятся в «зоне неопределенности» (и довольны и не довольны своей профессиональной деятельностью), 23,3 % почти довольны профессиональной деятельностью, 20 % почти недовольны и 6,7 % очень недовольны профессиональной деятельностью.

Таким образом, результаты исследования подтвердили структурно-содержательные критерии интегрального феномена «Стратегии поведения в условиях затруднений в учебно-профессиональной деятельности».

Определены также значимые различия в субъективном образе социально-психологической безопасности молодежи в условиях ожидания террористических угроз между социально активными студентами и социально неактивными студентами: социально активные студенты в повседневной жизни чувствуют себя более защищенными, не боятся произвола со стороны государственных структур, ценностно ориентированы на положительные изменения в стране и на борьбу за изменение несправедливости современных условий жизни; также они имеют наибольший опыт эмоционального благополучия, испытывают чувство удовлетворенности от своего профессионального выбора, своей коммуникативной компетентности и межличностных отношений; несут ответственность за свои достижения, проявление активности и кооперации в общественной жизни; в условиях повышенной социально-общественной активности, более высокого уровня осознавания эффектов влияния

террористических угроз на социальную и личностную безопасность, переживания тяжести террористических угроз, у социально активных студентов и более выражены оценки характеристик ситуаций террористической угрозы (стрессогенность, невозможность управлять ситуацией; угроза чувству собственного достоинства, угроза жизни, угроза здоровью, угроза стабильности в стране, угроза финансовому благополучию); в экстремальных ситуациях террористических угроз при невозможности найти подходящие способы выхода они при выраженном эмоциональном переживании уходят в себя и занимаются самокритикой за недостаточно выработанные способы совладания с террористическими угрозами, обращаются за помощью к другим, при этом не проявляют симпатию к протестному молодежному движению в отличие от менее социально активных студентов с иллюзией привлекательности участия в подобных протестных выступлениях и стремлением удовлетворения потребности в значимости, компетентности и признании со стороны других, с выраженным чувством беззащитности от произвола со стороны политических и государственных структур, с меньшим опытом эмоционального благополучия, с ориентацией на самопознание.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости более активного внедрения в образовательный процесс разработанной нами программы проблемно-ресурсного сопровождения субъектов образовательного процесса, направленной на поиск ресурсов в скрытых потенциальных возможностях когнитивно-оценочного отношения к миру в целом и к конкретной жизненной ситуации, в способности субъекта к осмысленному восприятию социальных угроз и саморегуляции чрезмерно выраженных переживаний.

Задачи структурирования процесса сопровождения решаются на каждом условно выделенном этапе с помощью соответствующих технологий. Технология информационно-коммуникационного сопровождения субъектов образовательного процесса (в широком смысле слова) рассматривается в соответствии с программой сопровождения как целенаправленная системно организованная деятельность сопровождающего, направленная на планомерное и поэтапное определение информационно-когнитивных проблем в развертывании социо-и-медиадискурса, поиск и актуализацию имеющихся внешних и внутренних ресурсов, представляющая собой систему способов и средств (технологий в узком смысле слова). Каждая конкретная технология, будучи составной частью технологии сопровождения, имеет свои цель, объект содействия, предметную область исследования или воздействия, задачи, процедуру (методы, методики, техники) на соответствующих этапах (проблемно-информационном, интеллектуально-рефлексивном, когнитивно-коммуникационном (обучающем), реориентационном) сопровождения.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М.: Мысль,1991. 300 с.

2. Баева И. А. Психология безопасности: Теоретическая основа практической помощи человеку в экстремальной ситауции // Журнал практического психолога. 2008. № 4. С. 8–26.

3. Барабанщиков В. А. Принцип системности и современная психология // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива. М.: ИП РАН, 2007. 528 с.

4. Брушлинский А. В.Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003. 270 с.

5. Мясищев В. Н. Психология отношений. Под ред. А. А. Бодалева / Вступительная статья А. А. Бодалева. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 362 с.

6. Середа Е. И., Парфенова Н. Б. Психологическая безопасность молодёжи в условиях ожидаемой террористической угрозы / Е. И. Середа, Н. Б. Парфенова; Псковский государственный университет. Псков: Псковский государственный университет, 2013. 306 с.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Акимова Оксана Владимировна, студентка 5-го курса направления «Психология» факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета, г. Псков.

Алексеева Алина Анатольевна, старший преподаватель кафедры психологии Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: Shinkareva-Alina@rambler.ru

Алексеева Мария Геннадьевна, адъюнкт СПбУ МВД России, г. Санкт-Петербург. E-mail: Amg-kpn@yandex.ru

Баева Ирина Александровна, доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. E-mail: irinabaeva@mail.ru

Балюкова Инна Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, заместитель декана по учебной работе факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета (член ПРО РПО), г. Псков. E-mail: ball-inna@rambler.ru

Баткаев Валерий Владимирович, магистрант 2-го курса направления «Психолого-педагогическое образование» факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: vbatkaev@gmail.com

Бобырь А. В., студент факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета, г. Псков.

Болотова Елена Андреевна, магистрант 2-го курса направления «Психолого-педагогическое образование» факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: bolotova3lena@yandex.ru

Борисов Борис Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: borrisov@yandex.ru

Брещенко Дмитрий Валерьевич, слушатель института повышения квалификации и переподготовки кадров Витебского государственного университета им. П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь. E-mail: Витебского государственного университета им. П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь. E-mail: aurum7840@gmail.com

Буренина Светлана Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: lanabur@yandex.ru

Валова Ольга Сергеевна, магистрант Северо-Западного института управления РАНХиГС, г. Санкт-Петербург. E-mail: paralel777@mail.ru

Васильева Анна Анваровна, учитель ГБОУ «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения» Псковской области, г. Псков. E-mail: annav.pskov@yandex.ru

Васильева Варвара Алексеевна, магистрант 2-го курса направления «Психолого-педагогическое образование» факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: varja-vasilieva@ya.ru

Владимирова Алина Анатольевна, магистрант 2-го курса направления «Психолого-педагогическое образование» факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: Alinka140895@yandex.ru

Волкова Елена Николаевна, доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. E-mail: envolkova@yandex.ru

Волкова Ирина Владимировна, научный сотрудник Института психологии Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. E-mail: envolkova@yandex.ru

Вышко Людмила Александровна, магистрант 2-го курса направления «Психология» факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета, г. Псков.

Габова Мария Петровна, аспирант Северо-Западного института управления РАНХиГС, г. Санкт-Петербург. E-mail: paralel777@mail.ru

Галченко Анна Сергеевна, аспирант Северо-Западного института управления РАНХиГС, г. Санкт-Петербург. E-mail: paralel777@mail.ru

Ганкович Анна Александровна, старший преподаватель кафедры прикладной психологии Витебского государственного университета им. П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь. E-mail: anna-violla@rambler.ru

Герлис Яна Павловна, учитель обществознания 1 категории ГБОУ Гимназия № 261 Кировского р-на, г. Санкт-Петербург. E-mail: yanagerlis@myrambler.ru

Голубовская А. В., магистрант Института психологии Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Гончаренко А. В., студент факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета, г. Псков.

Грибанова Диана Ярославовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Псковского государственного университета (председатель ПРО РПО), г. Псков. E-mail: dianab81@mail.ru

Гучкова Татьяна Николаевна, старший преподаватель кафеды психологии кафедры психологии Псковского государственного университета (член ПРО РПО), г. Псков. E-mail: tat-nik15@yandex.ru

Демушкина Анна Дмитриевна, магистрант Северо-Западного института управления РАНХиГС, г. Санкт-Петербург. E-mail: paralel777@mail.ru

Ефанова Т. И., студент факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета, г. Псков.

Ильина Александра Анатольевна, педагог-психолог ГБОУ СОШ № 551 Кировского района города Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург. E-mail: alexandra.iljina06@yandex.ru

Иванова Светлана Павловна, доктор психологических наук, профессор, кафедры психологии Псковского государственного университета (почётный член ПРО РПО), г. Псков. E-mail: svetlana97551@mail.ru

Калинина Диана Станиславовна, старший преподаватель Поволжского государственного университета сервиса, г. Тольятти. E-mail: d_kalin@rambler.ru

Капешко Елена Николаевна, начальник учебно-методического отдела филиала «Учебный центр» РУП «Витебскэнерго», г. Витебск, Республика Беларусь. E-mail: elena.kapeshko.76@mail.ru

Катушонок Ирина Юрьевна, магистрант Северо-Западного института управления РАНХиГС, г. Санкт-Петербург. E-mail: paralel777@mail.ru

Кияшко Дмитрий Юрьевич, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры прикладной психологии Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь. E-mail: yashkoivan@tut.by

Клочко А. М., студент факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета, г. Псков.

Ковалевская Екатерина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: summereal@gmail.com

Конарева Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психофизиологии Таврической академии (структурного подразделения) Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского, г. Симферополь. E-mail: i.n.konareva@mail.ru

Кондакова Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, старший преподаватель Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург. E-mail: wirena@gmail.com

Кочеткова Мария Тимофеевна, кандидат биологических наук, доцент кафедры зоологии и экологии животных Псковского государственного университета, доцент, г. Псков. E-mail: nadoleg@rambler.ru

Кравцова Елена Николаевна, магистрант Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь. E-mail: lena2306k@mail.ru

Крючкова Е. С., студент факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета, г. Псков.

Кузьменко Татьяна Ивановна, магистрант 2-го курса направления «Психология» факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: dianab81@mail.ru

Куксёнок Валерия Александровна, учитель-дефектолог ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», г. Витебск, Республика Беларусь. E-mail: lera1009ti@yandex.by

Куликова Оксана Сергеевна, магистрант 2-го курса направления «Психолого-педагогическое образование» факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: oksanauwt-k@yandex.ru

Куликова Татьяна Николаевна, главный специалист отдела реализации программ СПБ ГБОУ ДПО «Санкт-Петербургский межрегиональный ресурсный центр», г. Санкт-Петербург. E-mail: ge_ta_@mail.ru

Курилина Е. А., психолог отдела общественного здоровья ГУ «ВЗЦГЭ», г. Витебск, Республика Беларусь. E-mail: zvetok@tut.by

Кухтова Наталья Валентиновна, доцент кафедры прикладной психологии Витебского государственного университета им. П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь. E-mail: zvetok@tut.by

Ларина Людмила Юрьевна, ассистент Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: liuda.larina2017@yandex.ru

Лебедев Сергей Алексеевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: klik57@bk.ru

Лупанов Дмитрий Юрьевич, Руководитель Регионального центра Президентской библиотеки в Псковской области ГБУК «Псковская областная универсальная научная библиотека», г. Псков. E-mail: lupanov5@mail.ru

Макаркина Оксана Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Псковского филиала Академии ФСИН России, г. Псков. E-mail: ompsk@mail.ru

Макеева Екатерина Юрьевна, старший преподаватель кафедры психологии Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: katja_al_a@mail.ru

Максименкова Лариса Игорьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: lora_max@mail.ru

Манойлова Марина Алексеевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой теологии Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: marinaman@list.ru

Марков Александр Михайлович, кандидат технических наук, доцент кафедры ЭСА Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: markov-am55@mail.ru

Мартынюк Виктория Александровна, магистрант, г. Симферополь. E-mail: luz_lunar@mail.ru

Матросова Ольга Александровна, магистрант 1-го курса направления «Психология» факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: olg.matrosova2014@yandex.ru

Милашевич Елена Петровна, старший преподаватель кафедры прикладной психологии Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь. E-mail: lenamilashevich@rambler.ru

Минина Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: irimin@rambler.ru

Митицина Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: pskovprof@mail.ru

Могильникова Татьяна Сергеева, аспирант кафедры психологии человека Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Мурашев Андрей Владимирович, аспирант Северо-Западного института управления РАНХиГС, г. Санкт-Петербург. E-mail: paralel777@mail.ru

Николаев Алексей Николаевич, доктор психологических наук, профессор кафедры дефектологии Псковского государственного университета (член ПРО РПО), г. Псков. E-mail: nialo@mail.ru

Парфёнова Надежда Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: nadezhdaparfenova@yandex.ru

Петраш Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: vea2005@mail.ru

Петрова Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: psm@land.ru

Полежаева Ольга Дмитриевна, аспирант Северо-Западного института управления РАНХиГС, г. Санкт-Петербург. E-mail: paralel777@mail.ru

Прокофьева Алёна Михайловна, магистрант Витебского государственного университета им. П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь. E-mail: alinf2011@mail.ru

Рабецкая Божена Леонидовна, студентка Витебского государственного университета им. П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь. E-mail: shmurakova@mail.ru

Расторгуева Полина Александровна, магистрант Северо-Западного института управления РАНХиГС, г. Санкт-Петербург. E-mail: paralel777@mail.ru

Рузова Лариса Анатольевна, кандидат философских наук, доцент Поволжского государственного университета сервиса, г. Тольятти. E-mail: d_kalin@rambler.ru

Светлова Наталья Евгеньевна, магистрант 2-го курса направления «Психолого-педагогическое образование» факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: natashasvetlova95@mail.ru

Семенов Владислав Юрьевич, кандидат психологических наук, инженер-инспектор 1 категории службы экстренных вызовов 112 СПб ГКУ «Городской мониторинговый центр», г. Санкт-Петербург. E-mail: vladislavsemenov@myrambler.ru

Скрипачёва Е. И., аспирант кафедры прикладной психологии Витебского государственного университета им. П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь.

Скотникова Виктория Юрьевна, студент 4 курса Витебского государственного университета им. П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь. E-mail: shmurakova@mail.ru

Сорокина Марина Юрьевна, аспирант кафедры психологии Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: mur-rez@mail.ru

Софьина Вера Николаевна, доктор психологических нук, профессор Северо-Западного института управления РАНХиГС, г. Санкт-Петербург. E-mail: paralel777@mail.ru

Стенина Елена Андреевна, магистрант факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: Lenchik996@mail.ru

Хитринцев Вадим Борисович, кандидат экономических наук, доцент Омского государственного университета путей сообщения, г. Омск. E-mail: hitrinki@mail.ru

Шлат Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального и дошкольного образования факультета образовательных технологий и дизайна Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: NataliaShlat@gmail.com

Шмуракова Марина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии Витебского государственного университета им. П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь. E-mail: shmurakova@mail.ru

Юнель Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: iunel.lana@yandex.ru

Юсупова Замира Атамуратовна, магистрант 2 курса факультета естественных наук, медицинского и психологического образования Псковского государственного университета, г. Псков. E-mail: zyusupowa@mail.ru

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Материалы международной
научно-практической конференции

Технический редактор: Д. Я. Грибанова
Компьютерная вёрстка: Д. Я. Грибанова, М. В. Васильева
Корректор: С. Н. Емельянова

Подписано в печать: 25.12.2019. Формат 60x90/16.
Гарнитура Times New Roman. Усл. п. л. 24,25.
Тираж 100 экз. Заказ № 5740.

Отпечатано на Versant 2100.

Адрес издательства:
Россия, 180000, г. Псков, ул. Л. Толстого, д. 4[а], корп. 3[а].
Псковский государственный университет