РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ НАУК
ЦЕНТР АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Акмеология

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2015, № 3 (юбилейный выпуск)

Юбилейный выпуск журнала: к 25-летию московской акмеологической научной школы

Журнал издается с 2001 г., зарегистрирован в Международном центре ISSN (г. Париж), входит в Российский индекс научного цитирования и в «Перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий для опубликования основных научных результатов диссертаций»

Главный редактор – ***ДЕРКАЧ Анатолий Алексеевич,***
заслуженный деятель науки РФ, академик Российской академии образования,
президент Международной академии акмеологических наук,
доктор психологических наук, профессор

Редакционный совет

Абульханова Ксения Александровна – ***председатель,*** академик РАО, доктор философских наук, профессор (Москва, Россия)
Сайко Эди Викторовна – ***заместитель председателя,*** чл.-корр. РАО, доктор исторических наук, профессор (Москва, Россия)

Члены редакционного совета

Зимняя Ирина Алексеевна – академик РАО, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)
Кузьмина Нина Васильевна – чл.-корр. РАО, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
Купцов Владимир Иванович – академик РАО, доктор философских наук, профессор (Москва, Россия)
Максименко Сергей Дмитриевич – академик АПН Украины, доктор психологии, профессор (Киев, Украина)
Марк Лейкин –доктор психологии, профессор (Тель-Авив, Израиль)
Михайлов Геннадий Степанович – доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)
Перелыгина Елена Борисовна – доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия) ***Рубцов Виталий Владимирович*** – академик РАО, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)***Такеда Масанао*** – доктор педагогики, профессор (Хакай-Такуэн, Япония)
Фельдштейн Давид Иосифович – академик РАО, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Редакционная коллегия

Гагарин Александр Валерьевич – *первый заместитель главного редактора (**шеф-редактор**),* доктор педагогических наук, профессор
Мурашко Сергей Фёдорович – *заместитель главного редактора (тексты на иностранных языках)*, кандидат психологических наук, доцент
Раскова Людмила Фёдоровна – *ответственный секретарь*, кандидат психологических наук

Члены редакционной коллегии

Асеев Владимир Георгиевич – доктор психологических наук, профессор
Агапов Валерий Сергеевич – доктор психологических наук, профессор
Жан Беккио – доктор медицины, профессор (Париж, Франция)
Кудинов Сергей Иванович – доктор психологических наук, профессор
Кушнир Алексей Михайлович – кандидат психологических наук, генеральный директор ИД «Народное образование»
Москаленко Ольга Валентиновна – доктор психологических наук, профессор ***Соловьёва Наталья Викторовна*** – доктор педагогических наук, профессор

Журнал зарегистрирован в Министерстве печати и информации РФ
Регистрационный номер 012108

Адрес редакции: 119606, Москва, проспект Вернадского, 84.
Телефоны: +7 (499) 956 95 31, +7 (499) 956 07 25
E-mail: akmeology@akmeology.ru ***Сайт:*** www.akmeology.ru

Редакционный совет, редколлегия и редакция не располагают возможностью вести частную переписку, рецензировать и возвращать не заказанные ими материалы.

Индекс журнала в каталоге подписных изданий
Агентства «Роспечать» – 70859

ISSN 2075-7577

© Международная академия акмеологических наук, 2014

Содержание / Contents

Колонка главного редактора / Column Editor in Chief

Юбилейный выпуск: к 25-летию Московской акмеологической научной школы (А.А. Деркач)	Jubilee issue of the scientific journal: to the 25 anniversary of the Moscow acmeological science school (A.A. Derkach)	17

АКМЕОЛОГИЯ: РАЗВИТИЕ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА УПРАВЛЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

НАУЧНЫЕ ТРУДЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, ДОКТОРАНТОВ И АСПИРАНТОВ

ACMEOLOGY: THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE ACTIVITY OF THE SUBJECT OF MANAGEMENT AND EDUCATION

SCIENTIFIC WORKS OF TEACHERS, DOCTORS AND PHD STUDENTS

Аврамова Татьяна Ивановна РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА У СТУДЕНТОВ	**Avramova T.I** PERSONAL EMOTIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT BY THE METHODS OF PSYCHOLOGICAL TRAINING AMONG STUDENTS	20
Агапов Валерий Сергеевич, Гагарин Константин Николаевич, Кириченко Александр Викторович ПСИХОЛОГО-ПРАВОВЫЕ ИНВАРИАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АДВОКАТА	**Agapov Valery Sergeevich, Gagarin Konstantin Nikolaevich, Kirichenko Aleksandr Viktorovich** PSYCHOLOGICAL AND LEGAL INVARIANTS OF COUNSEL	21
Акимова Наталья Николаевна ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ	**Akimova Natalia N** THE RELATIONSHIP OF MOTIVATIONAL-SEMANTIC SPHERE OF PERSONALITY AND ITS PSYCHOLOGICAL TIME	24
Албакова Зара Абдул-Мажитовна СТУДЕНЧЕСКИЙ ОБРАЗ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ XXI ВЕКА	**Albakova Zara Abdul-Mazhitovna** THE STUDENT IMAGE OF THE TEACHER OF THE HIGHER SCHOOL OF THE XXI CENTURY	25
Албакова Зара Абдул-Мажитовна, Погорова Райшат Исмаиловна СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОТНОШЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ	**Albakova Zara Abdul – Mazhitovna, Pogorova Raishat Ismailovna** THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL MATURITY OF THE INDIVIDUAL IN THE CONTEXT OF THE RELATIONS OF TEACHERS AND STUDENTS	26
Антонов Валерий Николаевич ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА НА ОСНОВЕ КИБЕРНЕТИЧНО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ	**Antonov Valeriy Nicolaevich** PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACME-HUMAN ON THE BASE CYBERNETIC–MATHIMATICAL PRINCIPLS	22

Антонова-Рафи Юлия Валериевна, Антонов Валерий Николаевич МЕТОДИЧЕСКИЙ И АЛГОРИТМИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА	**Antonova-Rafi Julia Valerievna, Antonov Valeriy Nicolaevich** MATHODICAL AND ALGORITMICAL INSTRUMENTAL PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMEN HUMAN	28
Арзыбова Лариса Владимировна, Соловьева Наталья Викторовна ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ	**Arzybova Larisa Vladimirovna, Solovieva Natalia Viktorovna** ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS A PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL SELF DEVELOPMENT	30
Артюхин Игорь Николаевич, Артюхин Сергей Николаевич ЗНАЧЕНИЕ РАННЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА В СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА	**Artyukhin Igor Nikolaevich, Artyukhin Sergey Nikolaevich** THE IMPORTANCE OF EARLY EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT-PSYCHOLOGIST	31
Ахметжанова Галина Васильевна РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ОВЛАДЕНИИ БУДУЩИМ ПЕДАГОГОГОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ	**Ahmetzhanova Galina Vasil'evna** THE ROLE OF MOTIVATION IN LEARNING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS	32
Ахметжанова Галина Васильевна, Осипов Алексей Николаевич ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЕМЫХ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ	**Ahmetzhanova Galina Vasil'evna, Osipov Aleksej Nikolaevich** INCREASE THE MOTIVATION OF STUDENTS TO THE PHYSICAL CULTURE	34
Басимов Михаил Михайлович ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОБЪЕКТ НЕЛИНЕЙНОЙ ПСИХОЛОГИИ	**Basimov Mikhail Mikhailovich** PROFESSIONAL COMPETENSES AS AN OBJECT OF NON-LINEAR PSYCHOLOGY	36
Басимова Полина Михайловна, Басимов Михаил Михайлович ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ЛИНЕЙНОЙ ПСИХОЛОГИИ	**Basimova Polina Mikhailovna, Basimov Mikhail Mikhailovich** PROFESSIONAL COMPETENSES IN PRESENTATION OF LINEAR PSYCHOLOGY	37
Батарчук Дмитрий Сергеевич ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ НА РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ ЛИЧНОСТИ	**Batarchuk Dmitriy Sergeevich** INFLUENCE OF MOTIVATION ON DEVELOPMENT OF POLYLEVEL OF CULTURE OF THE PERSONALITY	38
Батурина Анна Дмитриевна ПРОБЛЕМА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ С ПОЗИЦИИ ОСНОВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ	**Baturina Anna Dmitrievna** THE PROBLEM OF SELF-ACTUALIZATION WITH THE POSITIONS OF MAIN PSYCHOLOGICAL APPROACHES	39
Бекарев Дмитрий Александрович, Лосева Светлана Николаевна МУЗЫКАЛЬНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ	**Bekarev Dmitry Alexsandrovich, Loseva Svetlana Nikolaevna** MUSICALITY AS A COMPONENT OF THE MUSICAL GIFTEDNESS	41
Бехтер Анна Александровна ПРЕОДОЛЕНИЕ СОЗАВИСИМОСТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА ПУТЕМ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА	**Bekhter Anna Alexandrovna** BREAKING FREE OF THE CO'DEPENDENCY OF FUTURE PSYCHOLOGIST BY AKMEOLOGICAL TRAINING	42
Болсун Сергей Александрович ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ РУКОВОДИТЕЛЯ И ИХ ВЗАИМОВЛИЯНИЯ	**Bolsun Sergey Aleksandrovich** EMPIRICAL RESEARCH AUTOPSYCHOLOGIGAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MANAGER	45
Вашукова Е.Ю АУТОАГРЕССИЯ У НАРКОЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ ПСИХОАНАЛИЗА	**E.Y Vashukova** STRUCTURE PATTERN AUTOAGRESSIVE DRUG ADDICTS PERSON UNDER THE PSYCHOANALYSIS	48

Воробьева Александра Андреевна, Новикова Ирина Александровна, Шляхта Дмитрий Александрович ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАСТОЙЧИВОСТИ И УЧЕБНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ	**Vorobyeva Alexandra Andreevna, Novikova Irina Alexandrovna, Shlyakhta Dmitry Alexandrovich** TYPOLOGICAL FEATURES OF PERSISTENCE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN LINGUISTIC STUDENTS	50
Воронцова Анна Александровна ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ	**Vorontsova Anna Alexandrovna** PSYCHOLOGICAL SUPPORT THE DEVELOPMENT AND FORMATION OF THE COMPONENTS OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE MANAGERS	51
Гагарин Константин Николаевич, Кириченко Александр Викторович СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ АДВОКАТА	**Gagarin Konstantin Nikolaevich Kirichenko Alexander Viktorovich** SOCIO-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF COUNSEL	53
Гагарина Мария Анатольевна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КРЕДИТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	**Gagarina Maria Anatolievna** GAMES IN THE EDUCATIONAL PROCESS AS A MEAN OF CREDIT COMPETENCE FORMATION	54
Гильмутдинова Рада Уеловна, Агапов Валерий Сергеевич КОРРЕЛЯТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ И КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ	**Gilmutdinova Rada Uelovna, Agapov Valeriy Sergeevich** CORRELATES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS WITH STUDENTS' CREATIVE COMPETENCE	55
Горшков Евгений Андреевич, Троицкая Ирина Юрьевна ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ПО РАЗВИТИЮ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ	**Gorshkov Evgeniy Andreevich, Troickaya Irina Yurievna** PSYCHOLOGICAL SERVICES ACTIVITY FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS MOTIVATION	60
Гришаева Юлия Михайловна, Косоножкин Валентин Иванович, Ксенофонтов Евгений Андреевич ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА	**Grishaeva Julia Mikhailovna, Kosonozhkin Valentin Ivanovivh, Ksenofontov Evgeniy Andreevich** ABOUT THE DIDACTIC POTENTIAL OF ECO-EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY	61
Гутнов Георгий Олегович КРИТИЧЕСКАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ, МАСКИРОВАННАЯ ДЕПРЕССИЯ И ПАТОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ЛИЧНОСТИ У ПОТЕРПЕВШИХ В НЕСЧАСТНЫХ СЛУЧАЯХ	**Gutnov George Olegovich** CRITICAL DISADAPTATION, MASKED DEPRESSION AND PERSONALITY DISORDER OF THE ACCIDENT VICTIMS	64
Декина Елена Викторовна ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ	**Dekina Elena Viktorovna** PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF IDENTITY FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS	66
Демина Ирина Ивановна ОБОБЩЕНИЕ СТРАТЕГИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КОСМЕТОЛОГА С КЛИЕНТАМИ	**Demina Irina Ivanovna** THE GENERALIZATIONS OF THE STRATEGIES OF THE INTERACTION OF COSMETOLOGIST WITH CLIENTS	67
Дзейгова Марина Хасановна ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ	**Dzeygova Marina Hasanovna** CAUSES OF CONFLICT IN THE INTERNET ENVIRONMENT	69

Дронов Александр Алексеевич, Дронова Татьяна Александровна КУЛЬТУРА БЕЗОПАСНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	**Dronov Alexander Alexeevich, Dronova Tatiana Alexandrovna** SAFETY CULTURE OF PROFESSIONAL ACTIVITIES	70
Егорова Светлана Александровна ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ СУБЪЕКТА	**Egorova Svetlana Aleksandrovna** WAYS OF FORMATION OF POSITIVE ECONOMIC IDENTITY OF THE IDENTITY OF THE SUBJECT	71
Елисеева Екатерина Валерьевна ПРОЯВЛЕНИЕ ДОМИНИРУЮЩИХ СТРЕССОВЫХ ФАКТОРОВ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	**Elisseeva Ekaterina Valerievna** MANIFASTATION OF THE DOMINANT STRESSORS IN FOREIGN STUDENTS DURING TRAINING IN A MEDICAL HIGH SCHOOL	72
Ермолин Артем Витальевич СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ПРИРОДЕ	**Yermolin Artem Vitalevich** SOCIO-PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF FACTORS TO OVERCOME CONSUMER ATTITUDE TO NATURE	73
Жигулин Андрей Алексеевич СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ	**Zhigulin Andrey Alekseevich** MEANS FORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF THE PERSON	75
Жуина Диана Валериевна ДИАГНОСТИКА КАРЬЕРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА	**Zhuina Diana Valerievna** DIAGNOSIS OF CAREER ORIENTATIONOF THE INDIVIDUALFUTURE PSYCHOLOGISTS	76
Захарова Ольга Юрьевна РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МОДИФИЦИРОВАННОГО ПРОЕКТИВНОГО ТЕСТА «ГОМОНКУЛУС» В ПРАКТИКЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ И ПСИХОТЕРАПИИ	**Zakharova Olga Jurievna** DEVELOPMENT AND TESTING OF THE MODIFIED PROJECTIVE TEST «HOMUNCULUS» IN PRACTICE ACMEOLOGY STUDU OF PERSONALITY, PSYCHOLOGY COUNSELING AND PSYCHOTHERAPY	77
Захарова Саргылана Егоровна АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КОСМОНАВТОВ	**Zaharova Sargylana Egorovna** ACMEOLOGICAL PROGRAM OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE COSMONAUTS	79
Згиборз Александра Владимировна РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕВУШЕК-ПОДРОСТКОВ В ЗАКРЫТОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	**Zgiborz Aleksandra Vladimirovna** RESEARCH RESULTS OF THE RELATIONSHIPS OF ADOLESCENTS IN THE BOARDING SCHOOL	80
Зоголь Светлана Геннадьевна СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕРСОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	**Zogol Svetlana Gennadyevna** SUBJECT AND ACTIVITY APPROACH OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE FORMATION OF FUTURE TEACHER PERSONAL COMPETENCE	81
Исаев Габибуллах Минетуллахович, Кириченко Александр Викторович ПСИХОЛОГО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КОРРУПЦИИ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ	**Isaev Gabibullax Minetullaxovich, Kirichenko Alexander Viktorovich** PSYCHOLOGICAL AND LEGAL BASIS OF COMBATING CORRUPTION IN THE PUBLIC SERVICE	82
Казанцева Анастасия Игоревна СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ	**Kazantseva Anastassiya Igorevna** THE ESSENCE AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF STUDENTS	84

Карпова Елена Алексеевна ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	**Karpova Elena Alekseevna** DEVELOPMENT PROSPECTS OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE	85
Кириченко Александр Викторович, Гагарин Константин Николаевич ПСИХОЛОГО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА АДВОКАТА	**Kirichenko Alexander Viktorovich, Gagarin Konstantin Nikolaevich** PSYCHOLOGICAL AND LEGAL BASIS OF THE PROFESSIONALISM OF COUNSEL	86
Книжникова Светлана Витальевна ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О СОЦИАЛИЗИРУЮЩИХ ВЛИЯНИЯХ СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАПРОДУКЦИИ	**Knizhnikova Svetlana Vitalievna** PRESENTATION TEENAGERS ABOUT SOCIALIZING INFLUENCE OF MODERN MEDIA PRODUCTION	87
Ковалёв Вячеслав Владимирович Прокопенко Елизавета Сергеевна ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МОДУЛЬНОГО СОЦИОТЕСТА	**Kovalev Vjacheslav Vladimirovich, Prokopenko Elizabeth Sergeevna** PROMISING RESEARCH POSSIBILITIES OF MODULAR SOCIOTEST	88
Козина Оксана Викторовна АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В РАЗВИТИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА	**Kozina Oksana Viktorovna** ACMEOLOGICAL COMPONENT IN THE PROFESSIONAL'S LINGUISTIC DEVELOPMENT	89
Колобаев Сергей Андреевич ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ АКМЕОЛОГИИ ТЕЛЕСНОСТИ В РАМКАХ МЕДИЦИНСКОЙ АКМЕОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ	**Kolobaev Sergey Andreevich** PROSPECTS OF DEVELOPMENT THE ACMEOLOGY OF THE BODYNESS WITHIN MEDICAL AKMEOLOGY AND PSYCHOLOGY OF HEALTH	90
Коршунов Василий Леонидович АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ОЛИМПИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СПАРТИАНСКИХ ИГР РЕГИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ)	**Korshunov Vasiliy Leonidovich** ACMEOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS IN SYSTEM OF THE OLYMPIC EDUCATION (ON THE EXAMPLE SPARTIANSKY GAMES OF THE REGIONAL ORIENTATION)	91
Кошман Дарья Михайловна АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ	**Koshman Darya Mihailovna** ACMEOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHER: ESSENCE, STRUCTURE AND CONTENT	94
Кудинова Ирина Борисовна, Нурекеева Аймана Батырхановна ПРОБЛЕМА ПАТРИОТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	**Kudinova Irina Borisovna, Nurekeev Ayman Batyrkhanovna** PATRIOTISM PROBLEM IN MODERN RESEARCHES	95
Кужненкова Анастасия Сергеевна ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ	**Kuzhnenkova Anastasiia Sergeevna** PERSONNEL MOTIVATION PROBLEM IN MODERN FRANCOPHONE PSYCHOLOGY	98
Ланина Надежда Владимировна О РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК РЕСУРСА ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ЧЕЛОВЕКА	**Lanina Nadegda Vladimirovna** ON THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A HUMAN PERSONAL GROWTH RESOURCE	99
Лебедева Светлана Андреевна, Хаидов Сергей Курбанович ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	**Lebedeva Svetlana Andreevna, Khaidov Sergey Kurbanovich** FORMATION FEATURESOF SELF-ATTITUDEOF ADOLESCENTS WITH RETARDATION OF MENTAL DEVELOPMENT	100
Левит Леонид Зигфридович ДУХОВНОСТЬ КАК ПОИСК, ОБНАРУЖЕНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ВНУТРЕННЕГО ИДЕАЛА	**Levit Leonid Zigfridovich** SPIRITUALITY AS THE SEARCH, DISCOVERY AND REALIZATION OF THE INNER IDEAL	103

Лемешевская Мария Николаевна МЕДИТАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	**Lemeshevskaya Maria Nikolaevna** MEDITATION AS A PSYCHOLOGICAL-ACMEOLOGICAL PRACTICE OF PERSONALITY SELF-DEVELOPMENT	104
Ложкина Лада Ивановна АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА	**Lozhkina Lada Ivanovna** ACMEOLOGICAL APPROACH IN STUDYING THE PROBLEMS OF THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT – PSYCHOLOGIST	106
Лосева Светлана Николаевна РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ	**Loseva Svetlana Nikolaevna** DEVELOPMENT OF THE MUSICAL GIFTEDNESS	107
Лях Татьяна Ильинична, Полина Марина Валерьевна АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ	**Lyakh Tatyana Ilinichna, Polina Marina Valerievna** ACMEOLOGICAL DETERMINANTS OF MOTIVATION OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY IN HIGH SCHOOL	108
Марков Василий Николаевич СОЦИАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПСИХОЛОГО-ПРАВОВОГО ПОТЕНЦИАЛА)	**Markov Vasiliy Nikolaevich** THE SOCIAL POTENTIAL OF THE SUBJECT (FOR EXAMPLE OF PSYCHOLOGICAL–LEGAL POTENTIAL)	109
Масаева Зарема Вахаевна, Кагермазова Лаура Цараевна, Булуева Шумисат Исмаиловна ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСОБЕННОСТЬ	**Musaeva Zarema Vakhaevna, Kagermazova Laura Tsarevna, Balueva Suminat Ismailovna** ANXIETY AS AN INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL FEATURE	111
Масленникова Юлия Павловна ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	**Maslennikova Yulija Pavlovna** THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION IN ADOLESCENCE	112
Медведенко Ольга Николаевна ФАКТОРЫ ОПТИМАЛЬНОГО ВЫБОРА ЧЕЛОВЕКОМ ПРОФЕССИИ	**Medvedenko Olga Nikolaevna** FACTORS INFLUENCING THE OPTIMAL CHOICE OF PROFESSION OF THE PERSON	113
Мельничук Андрей Степанович СТРАТЕГИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОДХОДА В.Г. АСЕЕВА	**Melnichuk Andrey Stepanovich** THE STRATEGY OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF AN V.G.ASEEV'S APPROACH	115
Миронова Галина Васильевна ИТОГИ ВНЕДРЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ	**Mironova Galina Vasilievna** THE RESULTS OF THE INTRODUCTION OF THE CONCEPT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE PERIOD OF EARLY ADOLESCENCE	116
Мишин Игорь Алексеевич ВЗАИМОСВЯЗЬ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	**Mishin Igor Alexeevich A.** DETECTING THE DOMINANT STRESSORS IN FOREIGN STUDENTS DURING TRAINING IN A MEDICAL HIGH SCHOOL	117
Мишина Екатерина Игоревна ФУНКЦИИ РЕФЛЕКСИВНОГО Я БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	**Mishina Ekaterina Igorevna** SELF REFLEXIVE FEATURES OF THE FUTURE SPECIALISTS	118
Мишина Марина Михайловна СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ МВД	**Mishina Marina Mikxailovna** THE SPECIFICS OF FORMATION STRESS RESISTANCE OF POLICE OFFICERS	119

Москаленко Валентин Алексеевич
ЭТНО-СОЦИАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ УРЕГУЛИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ (НА ПРИМЕРЕ ТУРЕЦКОГО ЭТНОСА)
Moskalenko Valentin Alekseevich
THE ETHNO-SOCIAL MODEL OF THE SETTLEMENT OF REGIONAL CONFLICTS BY TURKEY
120

Москаленко Ольга Валентиновна
ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ САМОАНАЛИЗ СО СВОИМИ СТУДЕНТАМИ
Moskalenko Olga Valentinovna
HIGH SCHOOL TEACHER: A COMPARATIVE INTROSPECTION WITH YOUR STUDENTS
121

Мударисов Айнур Аликович
УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ КАРЬЕРОЙ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН
Mudarisov Ainur Alikovich
SATISFACTION OF CAREER AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON
122

Мудрак Софья Алексеевна, Гагарин Александр Валерьевич
ПРИРОДА В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ СТУДЕНТОВ МОСКОВСКОГО МЕГАПОЛИСА (СРАВНИТЕЛЬНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)
Mudrak Sophia Alekseyevna, Gagarin Alexander Valerievich
THE NATURE OF THE INFORMATION SPACE OF THE MOSCOW MEGAPOLIS STUDENTS (A COMPARATIVE PSYCHOLOGICAL STUDY)
123

Мясникова Ольга Валентиновна
ПОКАЗАТЕЛИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
Miasnikova Olga Valentinovna
INDICATORS OF ACMEOLOGICAL STUDENT'S ACTIVITY IN THE PROCESS OF STUDYING
126

Назаров Тимур Александрович
ПОНЯТИЕ «СТУДЕНЧЕСКОГО ИНФАНТИЛИЗМА»: ПРИЧИНЫ И СТРУКТУРА
Nazarov Timur Aleksandrovich
THE CONCEPT OF "STUDENT INFANTILISM": CAUSES AND STRUCTURE
127

Назаров Тимур Александрович, Москаленко Ольга Валентиновна
ПУТИ КОРРЕКЦИИ «СТУДЕНЧЕСКОГО ИНФАНТИЛИЗМА»
Nazarov Timur Aleksandrovich, Moskalenko Olga Valentinovna
THE WAY OF THE CORRECTION OF "STUDENT INFANTILISM"
128

Немцов Александр Аркадьевич
ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ГУМАНИТАРНЫЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ КАК БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПРОФЕССИОНАЛОВ
Nemtsov Alexander Arkadievich
FUNDAMENTAL HUMANITARIAN ATTITUDES OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALIZATIONS AS FUTURE ENGINEERS-PROFESSIONAL
129

Новикова Ирина Александровна, Замалдинова Гульнара Нуровна
УВЕРЕННОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОТРУДНИКОВ КОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ
Novikova Irina Alexandrovna, Zamaldinova Gulnara Nurovna
SELF-CONFIDENCE AS RROFESSIONAL EFFICIENCY FACTOR IN EMPLOYEES OF COMMERCIAL ORGANIZATIONS
131

Носов Алексей Владимирович
ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ
Nosov Alexey Vladimirovich
THE PROBLEMS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE OFFICIAL ACTIVITIES OF MILITARY PERSONNEL
132

Овсеенко Сергей Сергеевич
РАЗВИТИЕ ДУХОВНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ВОЙНЫ
Ovseenko Sergey Sergeevich
SPIRITUAL DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF MODERN INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL WARFARE
134

Пазухина Светлана Вячеславовна
ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДВУЗЕ
Pazukhina Svetlana Vyacheslavovna
POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF THE SUBJECTS OF EVALUATION RESULTS IN PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL EDUCATION
135

Пантелеева Ольга Львовна
ВЛИЯНИЕ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ НА ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ПИЛОТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
Panteleeva Olga Lvovna
THE EFFECT OF DEFENSE MECHANISMS ON THE FEATURES SELFREALIZATION: PILOT STUDY
136

Пацакула Ирина Ивановна
УРОВНИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКОВ СПЕЦПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ
Patsakula Irina Ivanovna
LEVELS OF OCCUPATIONAL SAFETY SPECIAL FORCES
137

Пачина Наталия Николаевна, Шалаева Кристина Юрьевна
АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БАКАЛАВРОВ ИСТОРИИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
Pachina Natalia Nikolaevna, Shalaeva Kristina Yurevna
ACMEOLOGICAL SUPPORT BACHELORS OF HISTORY IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE
139

Пешкова Наталья Александровна
ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ Я-КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВЫ ЕГО САМОРАЗВИТИЯ
Peshkova Natalya Alexandrovna
THE STUDY FEATURES OF THE TEACHER SELF-CONCEPTION AS THE BASIS OF HIS SELF-DEVELOPMENT
140

Попова Татьяна Анатольевна
СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ЛОГОАРТ-ТЕРАПИЯ В АКМЕОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА
Popova Tatyana Anatolieva
LOGOART-THERAPY AND LIFE MEANING ORIENTATIONS IN ACMEOLOGICAL PERSONALITY DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE
141

Разина Татьяна Валерьевна
ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЗРЕЛОСТИ
Razina Tatiana Valerievna
THE FEATURE OF SCIENTIFIC ACTIVITY MOTIVATION IN ADULTHOOD
142

Распопова Анна Сергеевна
РОЛЬ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СПОРТСМЕНОВ
Raspopova Anna Sergeevna
THE ROLE OF PERFECTIONISM IN PERSONAL DEVELOPMENT OF ATHLETES
144

Сабанчиева Рита Залимгериевна
ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
Sabanchieva Rita Zalimgerievna
PSYCHOLOGICAL- ACMEOLOGICAL CONCEPT OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF HIGH SCHOOL TEACHERS
145

Сайганова Екатерина Геннадьевна
АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ
Sajganova Ekaterina Gennad'evna
ACMEOLOGICAL ASPECT OF PHYSICAL CULTURE OF STUDENTS
146

Самозванова Екатерина Александровна
АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИФИКАЦИИ И ТЕЛЕСНОГО Я В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ
Samozvanova Ekaterina Aleksandrovna
ACMEOLOGICAL CHARACTERISTICS OF IDENTIFICATION AND SELF-PHYSICAL AT PRESCHOOL AGE
147

Селезнева Елена Владимировна
ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И ОТНОШЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ К ДРУГИМ
Selezneva Elena Vladimirovna
INTERRELATION OF SELF-EFFICIENCY AND ATTITUDE OF EXPERTS TOWARDS ANOTHER
148

Сергеева Дарья Николаевна
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ ПОСРЕДСТВОМ КРЕАТИВНОСТИ
Sergeeva Daria Nikolaevna
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN EDUCATIONAL SPECIALIST IN THE PROCESS OF CONFLICT RESOLUTION BY MEANS OF CREATIVITY
149

Степанова Галина Семеновна
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАССОГЛАСОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
Stepanova Galina Semenovna
SUBSTANTIVE ASPECTS OF DISAGREEMENT OF VALUE SYSTEMS OF FUTURE TEACHERS
152

Суркова Лариса Валерьевна
ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ
Surkova Larisa Valerievna
ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN HEI (HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION) OF PHYSICAL EDUCATION (PE) FOR STUDENTS OF SPECIFIC GROUP
153

Тажахметова Асель Таировна
АКТУАЛЬНОСТЬ НРАВСТВЕННОГО НАСТАВНИЧЕСТВА НА ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЕ
Taghahmetova Asel Salakhova
THE MORAL RELEVANCE OF MENTORING IN THE PUBLIC SERVICE
156

Терёхина Тамара Вениаминовна
ПСИХОГЕННОЕ ПАТОЛОГИЧЕСКОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ
Terekhina Tamara Veniominovna
PSYCHOGENIC PATHOLOGICAL FORMATION PERSONALITY IN ADOLESCENTS
157

Ткач Елена Николаевна, Бондарева Марина Юрьевна
СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ
Tkach Elena Nikolaevna, Bondareva Marina Yurevna
SPECIFIC MANIFESTATIONS OF SUBJECTIVITY IN ADOLESCENCE
158

Токарева Ирина Николаевна
СУБЪЕКТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ – СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ
Tokareva Irina Nikolaevna
SUBJECTIVITY OF PERSONALITY – MODERN APPROACH TO RESEARCH
160

Трифонова Алина Владимировна
СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙНЫХ, КРЕАТИВНЫХ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И РЕАЛЬНЫХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РЕСУРСА
Trifonova Alina Vladimirovna
RELATIONS BETWEEN CONCEPTUAL, CREATIVE COGNITIVE ABILITIES AND REAL INTELLECTUAL ACHIEVEMENTS IN THE STRUCTURE OF INDIVIDUAL INTELLECTUAL RESOURCES
161

Ус Оксана Александровна
РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОФИЛАКТИКЕ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
Us Oksana Aleksandrovna
THE ROLE OF THE SOCIAL EDUCATOR IN THE PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR
163

Фатеева Ксения Николаевна, Хаидов Серей Курбанович
ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
Fateeva Ksenia Nikolaevna, Khaidov Sergey Kurbanovich
FORMATION FEATURES OF I–CONCEPTION OF ADOLESCENTS WITH RETARDATION OF MENTAL DEVELOPMENT
164

Федосенко Екатерина Владимировна, Гура Татьяна Евгеньевна
О ПОНЯТИИ СУБЪЕКТА В НЕМЕЦКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ
Fedosenko Ekaterina Vladimirovna, Gura Tatyana Evgenievna
HE NOTION OF THE SUBJECT IN GERMAN CLASSICAL PHILOSOPHY
166

Фельдман Инесса Леонидовна
ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ
Feldman Inessa leonidovna
FEATURES OF MENTAL HEALTH AND PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING IN THE UNIVERSITIES
168

Фроловская Марина Николаевна
РЕАЛИЗАЦИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
Frolovskaya Marina Nikolaevna
THE IMPLEMENTATION OF THE AUTHOR'S POSITION OF TEACHER IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION
169

Флоровский Сергей Юрьевич
РУКОВОДИТЕЛИ КАК СУБЪЕКТЫ СОВМЕСТНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ «ПОМЕХИ»
Florovski Sergey Yurievich
MANAGERS AS SUBJECTS OF JOINT MANAGERIAL ACTIVITIES: PSYCHOLOGICAL «HINDRANCES» OF DEVELOPMENT
170

Хаидов Сергей Курбанович
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ
Khaidov Sergey Kurbanovich
PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF MUNICIPAL EMPLOYEES
172

Хамизова Ильяна Хусеновна
ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Hamizova Iliana Husenovna
THE PSYCHOLOGICAL-AND-ACMEOLOGICAL FACTORS THE OF UNIVERSITY GRADUATS' PREPARADNESS FOR THE PROFESSIONAI ACTIVITY
173

Хуторная Маргарита Леонидовна, Абдалина Лариса Васильевна
АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Khutornoi Margaret Leonidovna, Abdalina Larisa Vasilievna
ACMEOLOGIC ASPECT OF USE OF TESTING IN PROFESSIONAL ACTIVITY
174

Чернова Лидия Сергеевна
ИССЛЕДОВАНИЕ АГРЕССИВНОСТИ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА У МЕНЕДЖЕРОВ
Chernova Lidiya Sergeyevna
STUDY ON AGGRESSIVENESS AND SOCIOMETRIC STATUS MANAGERS
176

Чернышова Инна Васильевна
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
Chernyshova Inna Vasilevna
PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOPHISIOLOGICAL FEATURES OF ART SPECIALITIES STUDENTS' TRAINING
177

Чернякова Надежда Владимировна
АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ
Chernyakova Nadezhda Vladimirovna
ACMEOLOGICAL APPROACH TO DEVELOPMENT OF CIVIC CONSCIOUSNESS OF THE PERSONALITY
178

Чирковская Елена Георгиевна, Снесарева Елена Владимировна
МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ: КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ
Chirkovskaya Elena Georgievna, Snesareva Elena Vladimirovna
MODEL ASSESSMENT OF STAFF: CRITERIA AND INDICATORS: ESSENCE, STRUCTURE AND CONTENT
179

Швецова Светлана Тимофеевна Малова Светлана Сергеевна
ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА СОГЛАСОВАННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БАКАЛАВРОВ-МЕНЕДЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
Shvetsova Svetlana Timofeevna, Malova Svetlana Sergeevna
EXPERT ASSESSMENT OF THE COHERENCE OF PERSONAL QUALITIES BACHELORS OF MANAGERS IN THE LEARNING PROCESS
181

Шептура Анна Владимировна
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВОЙ ПОДСИСТЕМЫ УВЕРЕННОСТИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
Sheptura Anna Vladimirovna
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MOTIVATIONAL-SEMANTIC SUBSYSTEM OF CONFIDENCE OF FOREIGN STUDENTS
182

Щиголева Нина Васильевна
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ В ВУЗЕ
Shchigoleva Nina Vasilevna
PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THE PROCESS OF ADAPTATION AT THE UNIVERSITY
183

Алдошина Ю.К.
МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА СПОРТИВНОГО ТРЕНЕРА У СТУДЕНТОВ
Aldoshina Y.K.
RESEARCH MODEL OF FEATURES OF TRAINER'S IMAGE PERCEPTION AMONG STUDENTS
185

Алябьев А.Е
О ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ
Alyabyev A.E.
ON THE RELATIONSHIP OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND ACCENTUATION OF THE TEENAGERS
186

Артюхин И.Н., Тишина О.В.
КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В ТЕРАПИИ СТРЕССОВЫХ РАССТРОЙСТВ
Artyukhin I.N., Tishina O.V.
COPING STRATEGIES IN PREVENTION OF STRESS DISORDERS
186

Бахбахашвили А.Ш., Плохоцкий А.И.
АНАЛИЗ КОНФЛИКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАПИТАНА И СТАРШЕГО ПОМОЩНИКА В ФИЛЬМЕ «БАГРОВЫЙ ПРИЛИВ» (США, 1995)
Bakhbakhashvili A.Sh., Plokhotskiy A.I.
ANALYSIS OF CONFLICT RELATIONS CAPTAIN AND SENIOR ASSISTANT IN THE MOVIE «CRIMSON TIDE» (US, 1995)
187

Бахбахашвили А.Ш., Шелаева М.М.
ВОСПРИЯТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ВЫРАЖЕНИЙ ЛИЦ (О ДИАГНОСТИКЕ ЭМОЦИЙ ПО «ВЫРАЖЕНИЮ ЛИЦА»)
Bakhbakhashvili A.Sh., Shelaeva M.M.
BRAIN MECHANISMS OF PERCEPTION OF EXPRESSION RECOGNIZING EMOTIONS FROM FACIAL CLUES
187

Белавин О.А.
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СПЕЦИАЛИСТА
Belavin O.A.
MODERN APPROACHES TO ENSURE SPECIALISTS' OCCUPATIONAL HEALTH
188

Богданов Н.А., Аниськина А.П.
ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ФАКТОР АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
Bogdanov N.A., Aniskina A.P.
THE INFORMATION LITERACY AS AN ACMEOLOGICAL FACTOR OF PERSONAL GROWTH
189

Бочкарева А.Г., Никитина А.А., Анчикова И.В., Лукинская О.Е.
ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Bochkareva A., Nikitina A., Anchikova I., Lukinskaya O.
FEATURES OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN
190

Брыксина З.Г., Ковалев В.В.
РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «АНАТОМИЯ ЦНС" В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ
Bryksina Z.G., Kovalev V.V.
THE ROLE OF ANATOMY OF THE CENTRAL NERVOUS SYSTEM IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS
191

Габдрахманова А.Ш.
ОРГАНИЗАТОРСКИЕ СПОСОБНОСТИ В УПРАВЛЕНИИ КОНФЛИКТНОСТЬЮ ПЕРСОНАЛА
Gabdrakhmanova A.Sh.
ORGANIZATIONAL SKILLS AS A WAY TO MANAGE CONFLICT OF STAFF
191

Габдрахманова З.Ш., Токарева И.Ф.
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ С ДИАГНОЗОМ ДЦП
Gabdrakhmanova Z.Sh, Tokareva I.F.
PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF PARENTS OF DISABLED CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY
192

Гагарин А.В.
ЭВОЛЮЦИОННАЯ И МЕЖВИДОВАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА
Gagarin A.V.
EVOLUTIONARY AND INTERSPECIFIC PSYCHOLOGY: PROMISING APPLICATION AREAS FOR PRACTICAL PSYCHOLOGIST
192

Гагарин А.В.
ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА ДЛЯ ПСИХОЛОГА: ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПРИКЛАДНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
A.V. Gagarin
HUMAN ECOLOGY FOR THE PSYCHOLOGIST: PROMISING APPLICATION AREAS
193

Горобец Т.Н., Ковалев В.В., Огнивов В.В.
ВЛИЯНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ И АУДИАЛЬНЫХ СТИМУЛОВ НА ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ И РАБОТОСПОСОБНОСТЬ
Gorobetc T.N., Kovalev V.V., Ognivov V.V.
NFLUENCE OF VISUAL AND ACOUSTICAL INCENTIVES ON FUNCTIONAL STATES AND WORKING CAPACITY
194

Гумова Н.Д., Озиева П.М.
СМЕЩЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РОЛЕЙ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА «БАТАЛЬОНЪ»)
Gumova N.D., Ozieva P.M.
DISPLACEMENT OF GENDER ROLES IN EXTREME CONDITIONS (BASED ON THE FILM “BATAL’ON”)
195

Гуськова А.В.
МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ
Guskova A.V.
DEVELOPMENT OF ACHIEVEMENT MOTIVATION
196

Давыдкина Е.А.
ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА
Davydkina E.A.
THE STUDY OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF THE TEAM
196

Давыдкина Е.А.
ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КОЛЛЕКТИВА
Davydkina E.A.
FACTORS INFLUENCING SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF THE TEAM
197

Елизаветская Н.А.
РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА
Elizavetskaya N.A.
THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLECT IN A PSYCHOLOGIST’ WORK
198

Елизаветская Н.А.
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА
Elizavetskaya N.A.
EMOTIONAL INTELLECT IN PROFESSIONAL WORK OF A PSYCHOLOGIST
198

Ермолин А.В.
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ПРИРОДЕ
Ermolin A.V.
SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CONSUMER ATTITUDE TO NATURE
199

Золотарева А.В., Соловьев И.О.
АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ КОМПЛЕМЕНТАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
Zolotareva A.V., Solovyov I.O.
ACMEOLOGIAL CRITERIA OF THE COMPLEMENTARY EDUCATION INCTITUSHIONS
199

Казорин Д.Б.
СПЕЦИФИКА АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ
Kasorin D.B.
SPECIFICITY OF ACMEOLOGICAL STRATEGY TO RESEARCHING LEADERS ORGANIZATIONAL CULTURE
201

Казорин Д.Б.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОММЕРЧЕСКОЙ СФЕРЕ
Kasorin D.B.
TEORETICAL–METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF RESEARCHING ORGANIZATIONAL DEALINS IN COMMERCIAL SFHERE
201

Карева А.А., Швецова С.Т.
СТАТИСТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
Kareva A.A. Shvetsova S.T.
STATISTICAL EVALUATION OF THE COMPETENCE OF FUTURE MANAGERS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROCESS
202

Карчаа А.Г., Ковалёв В.В.
АНАЛИЗ КОНФЛИКТА «НАЧАЛЬНИК-ПОДЧИНЁННЫЙ» (ПО МАТЕРИАЛАМ ФИЛЬМА «СЛУЖЕБНЫЙ РОМАН»)
Karchaa A.G., Kovalev V.V.
ANALYSIS OF THE CONFLICT «SUPERIOR-SUBORDINATE» (ACCORDING TO THE FILM «THE OFFICE ROMANCE»)
203

Козлов В.Е.
АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА СИСТЕМУ ФОРСАЙТ
Kozlov V.E.
ACMEOLOGICAL REVIEW OF FORESIGHT (FUTURES STUDIES) 204

Козлов В.Е.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА СТУДЕНТКАМИ НАЧАЛЬНЫХ КУРСОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ
Kozlov V.E.
PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF COPING BY STUDENTS OF INITIAL COURSES OF ACADEMY 204

Королёв Г. А.
ОПТИМАЛЬНАЯ СТРУКТУРА СЕАНСА ГИПНОТЕРАПИИ
Korolyev G.A.
OPTIMAL STRUCTURE OF HYPNOTHERAPEUTIC SESSION 205

Королёв Г. А.
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКОГНИТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ГИПНОЗА
Korolyev G.A.
PSYCHOPHYSIOLOGICAL AND SOCIO COGNITIVE APPROACHES TO THE DEFENITION OF HYPNOSIS 206

Лемешевская М.Н.
МЕДИТАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ
Lemeshevskaya M.N.
MEDITATION PRACTICES AS PSYCHOLOGICAL AND AKMEOLOGICAL CONDITION OF SELF-DEVELOPMENT OF PERSONALITY: THE TREATMENT OF THE PROBLEM 207

Линде Н.Д.
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНАЯ ТЕРАПИЯ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ СПОСОБ ДИАЛОГА С БЕССОЗНАТЕЛЬНЫМ
Linde N.D.
EMOTIONALLY-SHAPED THERAPY AS A COMPREHENSIVE WAY TO DIALOGUE WITH THE UNCONSCIOUS 207

Лосева С.Н., Лосева В.И.
ДУХОВНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ В ПСИХОЛОГИИ
Loseva S.N., Loseva V.I.
SPIRITUALITY AS A COMPONENT OF THE MUSICAL GIFTEDNESS IN PSYCHOLOGY 208

Макеев М.С.
СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА УПРАВЛЕНИЕ
Makeev M.S.
MODERN VIEW OF THE MANAGEMENT 209

Мелконян А.Г.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ СИТУАЦИЮ МИГРАЦИИ
Melkonyan A.G.
PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE CHILDREN ENDURING THE MIGRATION SITUATION 209

Миханькова П.В.
ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ В УПРАВЛЕНИИ ОРГАНИЗАЦИЕЙ
Mikhan'kova P.V.
GENDERPSYCHOLOGY IN ORGANIZATION MANAGEMENT 210

Миханькова П.В., Макеев М.С., Бакр В.Ф., Шишаева Е.А., Игнатьева Д.С., Черкасова А.К., Худякова А. Д., Ковалев В.В.
ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ВОЕНАЧАЛЬНИКА И ИХ ПРОЯВЛЕНИЕ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА «АДМИРАЛ»)
Mikhan'kova P.V., Makeev M.S., Bakr V.F., Shishaeva E.A., Ignat'eva D.S., Cherkasova A.K., Khudyakova A. D., Kovalev V.V.
PERSONAL QUALITIES OF MILITARY LEADERS AND THEIR MANIFESTATION IN EXTREME CONDITIONS (ON THE MATERIAL OF THE FILM "ADMIRAL") 211

Миханькова П.В., Бакр В.Ф.
РОЛЬ АДРЕНАЛИНА В ФОРМИРОВАНИИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ
Michankova P.V., Bakr V.F.
ADRENALINE VALUE IN FORMATION OF BEHAVIOURAL STEREOTYPES 211

Никитина А.А., Атаева В.А.
РАЗВИТИЕ ГРАФО-МОТОРНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
Nikitina A., Ataeva V.
DEVELOPMENT OF GRAPHO-MOTOR SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN 212

Овсеенко С.С.
ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ УСПЕШНОГО ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ
Ovseenko S.S.
PHYSIOLOGICAL BASIS OF SUCCESSFUL INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL IMPACT 213

Орлова О.В.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАССТРОЙСТВА ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ
Orlova O.V.
PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FOOD BEHAVIOR' DISORDERS 214

Орлова О.В.
РАССТРОЙСТВА ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА
Orlova O.V.
FOOD BEHAVIOR' DISORDERS AS A INTEGRATIVE SCIENTIFIC PROBLEM
214

Осиюк И.В.
УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ
Osiyuk I.V.
CONDITIONS AND FACTORS OF PRESCHOOL CHILDREN'S ADAPTATION TO INSTITUTIONAL DEVELOPMENT
215

Паевская Н.Е.
ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ
Paevskaya N.E.
THE RESEARCH OF MOTIVATIONAL COMPONENT PART OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF PSYCHOLOGY DEPARTMENT' STUDENTS
215

Плохоцкий А.И., Шишаева Е.А.
СВЯЗЬ ПАМЯТИ И ЭМОЦИЙ
Plokhotskiy A.I., Shishaeva E.A.
CONNECTION OF MEMORY AND EMOTIONS
216

Полуэктова С.В.
ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОЙ ТЕРАПИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ
Poluektova S.V.
THE EXPERIENCE OF USING METHOD OF EMOTION–IMADE THERAPY IN PEDAGOGIC PRACTICE
217

Садкова А.В.
К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ОБЪЕКТА И СУБЪЕКТА СОЦИАЛЬНОГО КОНФЛИКТА
Sadkova A.V.
PROBLEM OF DEFINICION THE OBJECT AND SUBJECT OF SOCIAL CONFLICT
217

Самсонова К.А.
НАРУШЕНИЯ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И РЕГУЛЯЦИЯ ЭМОЦИЙ
Samsonova K.A.
EATING DISORDERS AND EMOTIONAL REGULATION
218

Самсонова К.А.
СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ
Samsonova K.A.
STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ELEMENTS OF EMOTIONAL REGULATION
219

Степнова Л.А., Болсун С.А.
ОПТИМИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ПОСРЕДСТВОМ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОГРАНИЧЕНИЙ
Stepnova L.A., Bolsun S.A.
OPTIMIZATION OF DEVELOPMENT MANAGER'S COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH AUTOPSIHOLOGICAL TECHNOLOGIES OVERCOME CONSTRAINTS
219

Стерлигова О.П.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В ВУЗЕ
Sterligova O.P.
THE USE OF TEST TASKS IN THE UNIVERSITY
220

Суркова Л.В.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПОНЕНТА ФЕНОМЕНА ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ
Surkova L.V.
PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS
221

Суркова Л.В.
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АКТИВАЦИЯ ФЕНОМЕНА ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ
Surkova L.V.
PSYCHOLOGICAL ACTIVATION OF THE PHENOMENON OF THERAPEUTIC PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS
221

Тарновская Т.А., Мирсаитов Н.Г.
ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
Tarnovskaya T. A., Mirsaitov N.G.
INDIVIDUAL PECULIARITIES OF ADOPTIVE BEHAVIOUR OF CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT
222

Тернова Л.Л.
ГИПНОТЕРАПИЯ ДЕПРЕССИВНЫХ РАССТРОЙСТВ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
Ternova L.L.
HYPNOTHERAPY OF DEPRESSIVE DISORDRES: BASIC APPROACHES
223

Тернова Л.Л.
СТРАТЕГИЯ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ГИПНОТЕРАПИИ ДЕПРЕССИИ
Ternova L.L.
THE STRATEGY OF COGNITIVE-BEHAVIORAL TREATMENT OF DEPRESSION
223

Тишина О.В., Боякова А.А.
АНАЛИЗ ИЗМЕНЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПРИОРИТЕТОВ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ФИЛЬМА «СЛУЖЕБНЫЙ РОМАН»)
Tishina O.V., Boyakova A.A.
ANALYSIS OF THE CHANGES IN MANAGER'S LIFE PRIORITIES AS A WAY TO IMPROVE MANAGEMENT (ACCORDING TO THE FILM «THE OFFICE ROMANCE»)
224

Токарева И.Ф.
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАБОЛЕВАНИЙ ЭНДОКРИННОЙ СИСТЕМЫ И ИХ ПСИХОТЕРАПИИ (НА ПРИМЕРЕ ЗАБОЛЕВАНИЙ ЩИТОВИДНОЙ ЖЕЛЕЗЫ)
Tokareva I.F.
PHYSIOLOGIKAL MECHANISMS OF FORMATION AND TREATMENT OF THE ENDOCRIN SYSTEM DISEASES (FOR EXAMPLE THYROID GLAND DISEASES)
225

Токарева И.Ф., Косатенко К.Ю.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ
Tokareva I.F., Kosatenko K.U.
PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES
226

Тюрин К.Г.
АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ЭКСПЕРТОВ
Tyurin K.G.
ACMEOLOGICAL ABILITY OF THE INDIVIDUAL EXPERTS
226

Федоркина А.П.
НОВЫЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ И ПРОЦЕССОВ
Fedorkina A.P.
NEW SCIENTIFIC BACKGROUND STUDY OF PSYCHOLOGICAL PHENOMENA AND PROCESSES
227

Филиппова А.А.
АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКА КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТА
Filippova A.A
AUTOPSYCHOLOGICAL ADOLESCENT COMPETENCE AS AN ACMEOLOGICAL FACTOR OF CONSTRUCTIVE CONFLICT SOLVING
229

Черкасова А.К.
ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ
Cherkasova A.K.
FEEDBACK AS A PROBLEM OF MANAGEMENT PSYCHOLOGY
229

Шелаева М.М.
ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ РУКОВОДИТЕЛЯ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Shelaeva M.M.
INFLUENCE OF PERSONAL QUALITIES OF MANAGERS ON EFFICIENCY OF ADMINISTRATIVE ACTIVITY
230

Шишаева Е.А.
ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ И КАЧЕСТВА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Shishaeva E.A.
THE PROBLEM OF COMPETENCE OF THE HEAD AND QUALITY MANAGEMENT
230

Шиян И.С.
ХАРАКТЕРИСТИКИ УВЕРЕННОЙ В СЕБЕ ЛИЧНОСТИ
Shiyan I.S.
CHARACTERISTICS OF A CONFIDENT PERSONALITY
231

ЮБИЛЕЙНЫЙ ВЫПУСК ЖУРНАЛА: К 25-ЛЕТИЮ МОСКОВСКОЙ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ

JUBILEE ISSUE OF THE SCIENTIFIC JOURNAL: TO THE 25 ANNIVERSARY OF THE MOSCOW ACMEOLOGICAL SCIENCE SCHOOL

С15 мая по 15 июня 2015 г. на кафедре акмеологии и психологии профессиональной деятельности Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации состоялась X Юбилейная международная научная конференция «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека».

Проведение юбилейной конференции было приурочено к 25-летию Московской научной акмеологической школы, в которой в начале 1990-х годов впервые была начата последовательная и систематическая разработка основ новой науки акмеологии (ее понятийного аппарата, теоретико-методологических основ, методического инструментария, прикладных направлений). Данная работа осуществляется до настоящего времени на нашей кафедре, а наука акмеология формируется и активно развивается в исследованиях школы как интегративная область научных знаний в системе наук о человеке, выявляющая закономерности, факторы и условия самореализации творческого потенциала человека на пути к высшим достижениям жизни и деятельности (профессиональной и непрофессиональной).

Обращаясь к истории развития Московской акмеологической научной школы, следует отметить, что в рамках ее исследований был определен в контексте современного науковедения предмет акмеологии, подчеркнута ее гуманистическая направленность, рассмотрены место и роль акмеологии в системе наук. Описаны общие (системный, личностный, субъектный, деятельностный) и конкретные (инвариантности, оптимальности, целесообразности, конгруэнтности) методологические принципы акмеологии.

Впервые введены научные парадигмы: прогрессивного восходящего развития личности, соразмерности социальных и жизненных изменений личностным свойствам человека, самоуправления и самореализации личности для достижения соразмерности свои качеств сверхсложному социуму, рассмотрения развивающейся личности вне заданных жестких идеологических установок.

Сегодня углублённо и детально отрабатывается категориальный аппарат новой науки акмеологии. Описан феномен «акме» как многомерного состояния человека, охватывающего определенный прогрессивный период его развития, который связан с большими профессиональными и личностными изменениями. Разработан понятий аппарат науки, включающий понятия «акмеологические принципы и закономерности», «акмеологические инварианты развития», «акмеологическое пространство», «акмеограмма» и др. Понятийный аппарат акмеологии отражён в трудах кафедры.

В наших исследованиях заложены основы экспериментальной акмеологии. Этому способствовала разработка и апробация в цикле работ содержания стратегий акмеологического исследования, а также комплекса оригинальных методов и методик. К ним относятся лонгитюдный метод в сочетании с биографическим, составление акмеологического описания, сравнительный анализ высокопродуктивной и малопродуктивной профессиональной деятельности, сопоставление профессиограммы, психограммы и акмеограммы и др. Этот уникальный методический инструментарий используется и при построении акмеологически обоснованной психодиагностики.

Успешно апробирован широкий спектр разработанных нами и последователями Московской акмеологической научной школы технологий акмеологического воздействия, направленных на придание профессиональной деятельности и субъекту труда принципиально новых состояний и качеств: технологии акмеологического консультирования, технологии игромоделирования профессиональной деятельности, информационные технологии и приемы дистанционного обучения, рефлексивно-гуманистические технологии сотворчества и технологии развития рефлексивной культуры и самосознания, технологии автоматизированного интенсивного обучения, технологии продуктивной саморегуляции психической устойчивости кадров, технологии рекламного воздействия и др. Предложен ряд акмеологических технологий, адресованных самому человеку для помощи в осуществлении им самопознания, саморазвития, самореализации, самосбережения, самовосстановления после стрессов и т.д. Развивающие технологии описаны в цикле психолого-акмеологических практикумов.

Разработка теоретических основ и экспериментальных подходов в акмеологии дала нам возможность обратиться к проблеме психолого-акмеологического обеспечения профессиональной деятельности и профессионального обучения кадров. Построена акмеологическая концепция развития профессионала. Разработаны понятия профессионализма деятельности и личности. Акмеологический анализ профессиональной деятельности, построение профессиограмм и акмеограмм как моделей индивидуального профессионального развития стал основанием для нового осмысления понятий продуктивности (высокой, средней и малой) профессиональной деятельности в разных сферах социальной практики (управление, образование, вооруженные силы, здравоохранение и др.), в том числе в особых и экстремальных условиях труда. Соотнесены феномены продуктивности, эффективности, оптимальности профессиональной деятельности, ошибок и затруднений в ней. Акмеологические исследования позволяют приблизиться к решению практических задач подготовки и расстановки кадров, эффективного стиля управленческой деятельности, формирования управленческой команды и др.

В контексте Московской акмеологической научной школы сложились и успешно разрабатываются ряд мощных направлений прикладной акмеологии – управленческая акмеология, военная акмеология, педагогическая акмеология, а также политическая, юридическая, медицинская, спортивная акмеология. В этих разделах акмеологии изучаются специфические особенности профессионального становления, обучения и профессиональной деятельности кадров управления, образования, военных кадров, кадров государственной службы, налоговой и таможенной служб, а также выявляются акмеологические параметры личностно-профессионального развития и акмеологической культуры соответствующих специалистов. На этой основе разработаны основы психолого-акмеологической службы федерального и регионального управления, психолого-акмеологической поддержки профессионального развития государственных служащих, работников образования, а также акмеологической службы в органах военного управления. Исследования в рамках прикладных направлений акмеологии свидетельствуют о больших перспективах акмеологии как практико-ориентированной науки, могущей участвовать в решении ключевых вопросов социальной практики – повышении производительности труда за счет возрастания профессионализма кадров, адаптации работников к быстро меняющимся условиям труда, оптимизации процессов социализации и профессионализации кадров в современных условиях.

Существенный вклад вносят исследования Московской акмеологической научной школы в психологию развития. В контексте акмеологических исследований осуществляется анализ малоизученной проблемы поступательного прогрессивного развития как движения человека к зрелости, как движения «по восходящей», выявляется своеобразие психического развития

человека на пути к вершинам профессионализма деятельности и личности.

Исследования профессионального и личностного развития человека на этапе зрелости преодолевают дефицит комплексного изучения психики взрослого человека и в особой степени необходимы для обоснования психологической помощи и поддержки людям «работающего возраста» в условиях социальной нестабильности.

Продолжая научные традиции санкт-петербургской научной школы Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Н.В. Кузьминой наши исследования вносит существенный вклад в дальнейшую разработку идеи комплексного изучения человека в единстве его характеристик как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности, выявляя своеобразие процессов неравномерности, цикличности в ходе становления профессионала.

Тем самым, начатое в Санкт-петербургской психологической школе исследование соотношения индивидных, личностных, субъектно-деятельностных характеристик получает в наших работах новое освещение, ибо рассматривается под углом зрения достижения человеком вершин в его профессиональном и личностном развитии.

Психическое развитие в онтогенезе рассматривается нами в контексте жизненного пути и целостного личностно-профессионального развития взрослого человека, при этом всесторонне обосновывается понятие субъектогенеза развития. Личностно-профессиональное развитие изучается как открытая самоуправляющаяся система. В этой связи выявлены и изучены виды психологической и профессиональной компетентности личности (социально-перцептивная, коммуникативная, аутопсихологическая и др.) как показатели и ступени профессионального развития.

Изучается своеобразие развития личности и профессионала в современных сложных, противоречивых, быстро меняющихся социальных условиях, требующее рассмотрения глобальной проблемы поиска соразмерности социальных изменений личностным свойствам человека.

В исследованиях нашей школы получает дальнейшее продуктивное подтверждение идея Б.Г. Ананьева о двухфазном характере психического развития в онтогенезе. Комплексное использование лонгитюдного и биографического методов позволило получить новые эмпирические данные о прогрессе общих психических функций и их дальнейшей специализации в ходе профессионального развития. На материале прослеживания жизненного пути учащихся с разным уровнем учебной успешности (школьных отличников и троечников) показаны тенденции влияния типов личности, учащихся на их дальнейшее профессиональное становление и на профессиональную деятельность.

Проводимые нами на стыке акмеологии и психологии развития исследования обогащают новыми эмпирическими данными представления об источниках и детерминантах психического развития, о противоречиях и кризисах в ходе индивидуального развития. Новое освещение получают фундаментальные вопросы психического развития в раннем и позднем онтогенезе: роль задатков и темперамента в становлении общих и профессиональных способностей, профессионального здоровья и профессионального долголетия, специфика возрастных психических новообразований на отдельных этапах профессионального развития, влияние социальных и автоматизированных систем на развитие личности на этапах зрелости.

В целом, акмеологический подход имеет большие эвристические возможности для рассмотрения ряда ключевых проблем психологии развития: состояния процессов дифференциации и интеграции личности, неравномерности и сенситивности на этапе зрелости человека, соотношения деятельностных и личностных детерминант в развитии взрослого человека, роли противоречий и кризисов в ходе профессионального и социального становления взрослого человека, индивидуальной ресурсности психического развития субъектов труда, путей достижения гармонизации психического развития на различных этапах зрелости и т.д.

Особый, «восходящий к идеалу», ценностный характер психического развития в зрелости определяет специфические закономерности и детерминанты этого возраста. В эмпирических исследованиях сотрудников кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельностипоказаны возможности изучения индивидуального характера развития, отражаемого в акмеограммах, неисчерпаемости и многовершинности развития в зрелом возрасте, путей использования скрытых и нереализованных возможностей организма, способов гармонизации развития человека с воздействующими на него социальными и техническими системами (за счет согласования этих систем с закономерностями становления человека как субъекта деятельности и личности). Изучение акмеологией восходящего прогрессивного характера психического развития на этапах зрелости определяет опережающую, конструктивную направленность в соотношении акмеологии со смежными психологическими дисциплинами.

В наших исследованиях обоснован профессиогенетический подход к изучению развития взрослого человека, рассмотрены вехи его становления на основе развертывания человекоцентрического, гуманистического, акмеологического анализа при рассмотрении человека как субъекта профессионального и жизненного пути, как специалиста, как личности. Выявлена специфическая роль акме-мотивации и акме-способностей в психическом развитии взрослого человека.

Особую значимость имеют исследования в области профессионального развития кадров системы образования. Нами разработаны критерии профессионализма педагогов и руководителей в системе образования, программы развития профессионально важных качеств и профессионального самосознания педагогических кадров.

Наконец, следует отметить, что акмеологический подход, акмеологические методы и технологии, новые данные о своеобразии психического развития взрослого человека на этапе зрелости находят все более широкое применение в практике подготовки кадров высшей квалификации, разработке индивидуальных программ личностно-профессионального развития, в планировании и воплощении профессиональной карьеры.

Это находит также отражение в новейших технологиях развивающих и коррекционных тренингов и практикумов, программах повышения квалификации, программах психологического сопровождения, направленных на оптимизацию личного и профессионального развития человека на этапах его зрелости.

В предлагаемом выпуске журнала «Акмеология» в многочисленных статьях и тезисах участников юбилейной конференции, а также сотрудников и учащихся нашей кафедры, представлены результаты успешного приложения перечисленных концептуальных и практико-технологических подходов Московской акмеологической научной школы в реальной практике управления и образования.

Юбилейный форум был организован в альтернативном форматах «большой» и «малой» конференций, а также «круглого стола». Работа «большой» (заочной) X Юбилейной международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» была построена в рамках единого направления «Акмеология: развитие созидательной деятельности субъекта управления и образования» (рабочие секции «большой» конференции: развитие духовности личности; смыслообразующие факторы профессиональной самореализации человека; развитие концепции я и самости субъекта управления и образования; развитие группы и социума в профессиональной деятельности; развитие и формирование личности в профессиональном образовании и воспитании; личностно-профессиональное развитие человека в средовых взаимодействиях; «безопасное» развитие личности специалиста и безопасность его практической деятельности; психодиагностика профессионализма в акмеологии, психологии, педагогике; психолого-правовое поле профессиональной деятельности личности). «Большая» конференция («взрослая») прошла в заочном режиме с 15 мая по 15 июня 2015 г. К участию в «большой» конференции были приглашены учёные и практики, преподаватели, докторанты, аспиранты и соискатели.

Работа «малой» (очной) X Юбилейной международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» была построена в рамках единого направления: «Акмеология: на стыке гуманитарных и естественных наук». «Малая» конференция («молодёжная») прошла в очном режиме. Заседание состоялось 19 мая 2015 г. в Москве в Зале ученого совета РАНХиГС при Президенте Российской Федерации. К участию в «малой» конферен-

ции были приглашены студенты магистратуры, бакалавриата и специалитета, аспиранты и соискатели, молодые преподаватели и исследователи.

Работа «круглого стола» в рамках X Юбилейной международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» была построена в рамках единого направления: «Человек как предмет междисциплинарного исследования: проблема субъекта в науке». «Круглый стол» прошел в очном режиме. Заседание состоялась в Санкт-Петербурге в Научном центре развития личности «Акме» 21 мая 2015 г. К участию в работе «круглого стола» были приглашены учёные и практики, преподаватели, докторанты, аспиранты и соискатели.

Следует отметить международный состав организационного комитета юбилейной конференции, в который вошли известные российские и зарубежные исследователи: профессор Гагарин Александр Валерьевич (заместитель председателя, Москва, Россия); доктор медицины, профессор Жан Беккио (Париж, Франция); доктор педагогики, профессор Максименко Сергей Дмитриевич (Киев, Украина); доктор психологии, профессор Марк Лейкин (Тель-Авив, Израиль); доктор педагогики, профессор Такеда Масанао (Хакай-Такуэн, Япония); профессора из Москвы Соловьёва Наталья Викторовна, Агапов Валерий Сергеевич, Асеев Владимир Георгиевич, Москаленко Ольга Валентиновна, Раскова Людмила Федоровна.

В работе программного комитета приняли участие известные учёные и практики в разных сферах гуманитарных наук, профессора Абульханова Ксения Александровна (председатель программного комитета, Москва), Рубцов Виталий Владимирович (Москва), Зинченко Юрий Петрович (Москва), Манушин Эдуард Анатольевич (Москва), Купцов Владимир Иванович (Москва), Андреев Валентин Иванович (Казань), Кузьмина Нина Васильевна (Санк-Петербург), Лаптев Леонид Григорьевич (Москва), Глазачев Станислав Николаевич (Москва), Иващенко Александр Васильевич (Москва); профессора кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности, специалисты в различных направлениях акмеологической науки и практики: Анисимов Олег Сергеевич, Анисимов Сергей Алексеевич, Зазыкин Владимир Георгиевич, Кириченко Александр Викторович, Князев Алексадр Михайлович, Марков Василий Николаевич, Селезнева Елена Владимировна, Степнова Людмила Анатольевна, Федоркина Алла Павловна (Москва, Россия).

Отрадно, что в конференции участвовало более 200 чел. из России, Украины, Белоруссии, Казахстана. В работе популярного научного форума приняли активное участие молодые исследователи в области акмеологии, психологии, педагогики – студенты, магистранты, аспиранты, докторанты. Искренне благодарю от себя лично, а также от каждого члена Международного оргкомитета и редакционного коллегии журнала «Акмеология» всех участников юбилейной конференции за проявленный интерес к данному научному мероприятию, за личный вклад в его проведение, а также в развитие акмеологического направления в междисциплинарных и интегративных исследованиях. Желаю всем участникам юбилейного форума дальнейшей плодотворной работы, полезного взаимодействия с коллегами, успехов и побед в индивидуальном и коллективном научном творчестве.

Как уже было отмечено ранее, в предлагаемом юбилейном выпуске журнала представлены материалы выступлений участников конференции в формате научных статей и тезисов, а также научные труды преподавателей нашей кафедры.

Деркач Анатолий Алексеевич
(главный редактор журнала «Акмеология»,
председатель организационного комитета
X Юбилейной международной научной конференции
«Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека»)

УДК 159.9.072

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА У СТУДЕНТОВ

Аврамова Татьяна Ивановна (Воронеж, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, Воронежский государственный педагогический университет; ул.Ленина, 86; tiavramova@mail.ru

Аннотация

Аннотация: В статье анализируются средства и результаты группового тренингового воздействия в русле интегральной концепции гуманистического гештальтподхода в работе со студентами с целью повышения их эмоционально-личностной компетентности.

Ключевые слова: гештальттренинг, конгруэнтная обратная связь, идентификация, консультативный диалог, ограничения развивающего воздействия.

Использование активных тренинговых форм психологического обучения студентов в процессе профессионального обучения и прежде всего студентов-психологов с целью развития их эмоционально-личностной компетентности является в высокой степени эффективной, действенной формой обучения и формирования личности специалиста в высшей школе.

Целями групповой тренинговой работы является *личностный рост* участников. У членов тренинговой группы повышается прежде всего такая составляющая эмоционально-личностной сферы как *эмоциональный интеллект*, включающий в себя *«эмоциональную осведомленность», «способность управлять своими эмоциями», «эмпатию», «способность влиять на других», по* Д. Гоулмену, Н. Холлу. Взаимодействие, диалог между ведущим психологом и членами тренинговой группы и между самими членами группы строится на принципах гуманистического подхода – «конгруэнтности», «принятия», «способности слышать правду другого человека и предъявлять свою правду», «способности включать в себя феноменологию другого человека», по К. Роджерсу, Ф. Перлзу [1,4]. Концепции, на которых строится такая тренинговая развивающая работа – гештальтподход Ф. Перлза, личностно-центрированный подход К. Роджерса, И. Ялома, К. Рудестама, Р. Резника и др.[1,4,6]; в отечественной психологии это *интегральная концепция группового воздействия – трансметодическая модель, субъектно-соучаствующая методология* – концептуальный синтез идей из разных теоретических систем психотерапии, готовность быстро и гибко менять подход, стремиться органично использовать методики из различных направлений психотерапии, по Ф. Торну, Т.И. Мальцевой, И.Е. Реуцкой [4].

В процессе тренинга «прорабатываются» внутригрупповые отношения в студенческой группе и прежде всего «прорабатываются» конкретные проблемные ситуации, связанные с межличностными и внутриличностными конфликтами. По большей части анализируются проблемные ситуации, связанные отношениями сильной взаимозависимости – «конфлюентные системы»: отношения с родителями, с братьями, сестрами, дружеские отношения, любовные. Студенты, прорабатывая свои ситуации и присоединяясь к ситуациям сокурсников, обучаются анализу конфликтных, фрустрирующих ситуаций, анализу защитных искажений в оценке себя, значимого другого, ситуации и развивают свою эмоциональную регуляцию [2,3].

В целом, это *крайне деликатная* работа, требующая высокой степени доверия и поддержки в группе, а не только от психолога-тренера. Принятие и поддержка в группе является очень сильным воздействием. Создание доверительной, поддерживающей атмосферы в группе, контроль конструктивности, доброжелательности обратной связи от членов группы – задача прежде всего психолога-тренера. Это очень трудная задача. Обратные связи от членов группы в виде спонтанных конгруэнтных высказываний или вопросов могут быть быстрыми, неожиданными, в том числе и в невербальной форме. Особенно опасны агрессивные формы проявления даже в виде интонаций. Например, когда член группы *со злостью* обращается к другому участнику: «А вы, девушка, почему все время молчите?». Такого рода агрессивные нападки недопустимы. Они не просто неконструктивны, но прежде всего разрушают доверительное пространство внутри тренинговой группы. Атмосфера в группе перестает быть психологически безопасной. Такой член группы после 1–2-х предупреждений должен быть исключен из группы или выведен в «аквариум», откуда высказывания практически запрещены.

Наибольшее позитивное воздействие на членов тренинговой группы оказывает именно индивидуальная работа психолога-тренера с проблемой члена группы «на круге». В процессе такого реального консультативного диалога каждый член группы идентифицируется либо с психологом, либо с «клиентом». При такой модели групповой работы осуществляется одновременно 2 плана – обучения (психолог-консультант) и психологической поддержки (терапевтический). Таким образом у студентов-участников тренинга стимулируется развитие эмпатии, рефлексии и, в целом, эмоционального интеллекта; формируется консультативная аналитическая компетентность и в то же время прорабатывается собственная аналогичная проблематика. Члены тренинговой группы обучаются в активной форме через специально построенное взаимодействие и модель, которую задает психолог – активному слушанию друг друга, психологически грамотному ведению диалога, конструктивной обратной связи и переносу всех полученных компетентностей в реальные отношения [2,3].

По осуществляемому нами комплексному диагностическому анализу изменений в эмоционально-личностной сфере участников гештальттренингов – студенток психолого-педагогического факультета ВГПУ продолжительностью от 30-ти до 250-ти часов выявлено не только повышение всех

показателей самоотношения, но и повышение разных видов эмпатии, всех показателей эмоционального интеллекта, то есть повышение способности к эмоциональной саморегуляции, способности влиять на эмоциональное состояние других людей. Рисуночная диагностика («Прозрачный рисунок человека») участников до и после тренинга показывает также целый ряд позитивных изменений – повышение уверенности в себе (увеличение размеров фигуры, усиление нажима…), полоролевой идентичности (фигуры становятся более женственными, привлекательными, декорированными), уменьшение агрессивных проявлений (уменьшение острых углов…) и что особенно ценно – *усиление прорисовки сердец* – они увеличиваются в размере и усиливается нажим в их прорисовке. То есть у членов группы повышается *человечность*.

Базовым ограничением любого развивающего воздействия при самом высоком уровне компетентности психолога-тренера является прежде всего *мотивация* самого члена тренинговой группы. То есть что он хочет получить от работы с психологом, от тренинга и насколько сильна его мотивация изменения, работы над собой. Такая мотивация трудно актуализируется, так как предполагает признание у себя недостатков или проблемных зон, над которыми надо работать – что в свою очередь также является одной из задач тренинговой групповой работы.

Кроме того препятствием для предъявления своей проблемы и работы над ней в группе могут стать сложные отношения внутри реальной студенческой группы. Им может быть трудно предъявить для анализа свои проблемы, переживания перед одногруппниками. В реальной студенческой группе всегда сложное «поле» межличностных отношений, в котором психологу-тренеру нужно осуществлять доверительный, откровенный, максимально доброжелательный диалог, процесс-анализ конкретной реальной проблемной ситуации студента. Раскрыться и предъявить себя бывает легче в незнакомой группе.

Еще одним внутренним барьером самораскрытия в тренинговой группе, особенно реальной является имеющаяся у каждого из нас *нарциссическая часть*, по С. Шону [1]. То есть член группы может впоследствии пожалеть, что слишком многим личным поделился с другими. И хотя психолог в процессе работы объясняет все эти механизмы, закрытость и сдержанность некоторых членов группы может сохраняться достаточно долго.

Знание и понимание особенностей межличностного взаимодействия в системе «психолог-клиент», отработка профессиональных навыков общения с людьми разных возрастов, разного социального и культурного уровня, с разным уровнем развития, с индивидуальными личностными проблемами составляют необходимую основу подготовки студента-психолога как практика, формируют базу развивающего взаимодействия в диалогической системе «человек-человек», создают фундамент осуществления профессиональной деятельности в целом, закрепляют профессиональное самосознание и формируют профессиональную самооценку [7].

Литература

[1]. Аврамова Т.И. Гештальттренинг. Теория. Практика. – Воронеж: ВГПУ, 2006.
[2]. Аврамова Т.И., Хорошунова М.З. Активные тренинговые формы психологической работы со студентами как метод развития личностной компетентности / Т.И. Аврамова, М.З. Хорошунова // Акмеология. Специальное приложение. S3. 2013.
[3] Аврамова Т.И. Результаты и механизмы позхитивного воздействия на личность студентов в гештальттренинге / Т.И. Аврамова // Акмеология. Специальный выпуск S1–2. 2014. С. 18–19
[4]. Мальцева Т.В., Реуцкая И.Е. Профессиональное психологическое консультирование. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2010.
[5]. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб.: Питер, 2008.
[6]. Рудестам К. Групповая психотерапия. – М,: УНИВЕРС, 2008.
[7]. Сапогова Е.Е. Практикум по консультативной психологии. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений направления и специальностей «Психология». – СПб.: Речь, 2010.

PERSONAL EMOTIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT BY THE METHODS OF PSYCHOLOGICAL TRAINING AMONG STUDENTS.

Avramova Tatiana Ivanovna, (Voronezh, Russia) **–** candidate of psychological science, docent, Voronezh State Pedagogical University.

Annotation

Annotation: The group training impact means and results in the tideway of integrated conception of humanistic Gestalt approach in the work with students for the purpose of Personal emotional competence increasing are analyzed in the article.

Key words: Gestalt training, congruent feedback, identification, consultative dialog, developmental impact limitations.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПРАВОВЫЕ ИНВАРИАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АДВОКАТА

Агапов Валерий Сергеевич – доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; пр. Вернадского, д. 84, Москва, Россия, 119606; e-mail: agapov.vs@mail.ru.
Гагарин Константин Николаевич (Москва, Россия) – аспирант, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; AlVKirichenko@yandex.ru
Кириченко Александр Викторович (Москва, Россия) – доктор психологических наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; AlVKirichenko@yandex.ru

Профессиональная деятельность адвоката характеризуется многими исследователями как один из наиболее сложных из числа разнообразных видов юридического труда [3,4,7].

Психолого-акмеологический анализ адвокатской практики показывает, что данный вид юридической практики имеет целый ряд особенностей, связанных с правовым регламентом профессиональной деятельности адвоката, высокими требованиями к уровню развития профессионализма и различным аспектам профессионального поведения и деловой репутации, обусловленных действующими этическими нормами поведения, сложностью и нестандартностью решаемых правовых задач, разветвленной и крайне дифференцированной системой разнообразных коммуникаций, связанных с оказанием правовой помощи доверителям, состоящей в защите их прав, свобод и интересов, а также обеспечения доступа к правосудию.

Исследование проблемы психолого-правовых инвариант профессиональной деятельности адвоката непосредственно связано с изучением закономерностей, особенностей, детерминант профессионализма адвоката, а также системы компетенций, лежащих в его основе.

Процесс познания значимых составляющих профессиональной деятельности адвоката неразрывно связан с теоретико-методологическими разработками и экспериментальными данными различных наук, включая общую и прикладную акмеологию, общую и дифференциальную психологию, психологию труда, юридическую социологию, уголовное и гражданское право, процесс, криминалистику и другие научные дисциплины, разрабатывающие различные аспекты профессиональной деятельности специалистов-юристов [7].

Профессионализм адвоката с точки зрения юридической психологии и правовой акмеологии определяется целой системой компетенций, значимость которых может быть определена по критерию инвариантности. Акмеологической наукой категория инвариантности используется в описании ключевых параметров профессионализма. Акмеологические инварианты – система базовых качеств, умений и мотивации субъекта профессиональной деятельности, которые, независимо от ее содержательных и специфических характерологических особенностей, закономерно являются основанием высокой продуктивности и стабильность деятельности [2].

Инвариантность (от лат. invarians, irivariantis – неизменяющийся) большинством научных справочников, энциклопедий

и словарей в буквальном смысле трактуется, как свойство какого-либо объекта (субъекта) не изменяться при изменении условий, в которых он существует. Свойство некоторых значимых для системы параметров оставаться постоянными в условиях определенных преобразований.

Инвариантность является, как правило, качественным показателем неизменности и постоянства в однородных системах и определяет их структуру. Другими словами, инварианты – некие базовые параметры явления, определяющие его структуру. При этом, сообразно данной парадигме, структура может рассматриваться как инвариант системы.

Инвариантность трактуется как универсальный критерий научного познания в описании каузальности: причинно-следственные отношения между отдельными параметрами явления, оставаясь неизменными, отражают его структуру, реализуя принцип сохранения, как фундаментальное основание существования окружающего нас мира.

С позиций психолого-акмеологического подхода инварианты профессионализма могут рассматриваться как система стандартов профессиональной деятельности, определяющая нормы, правила, традиции и, самое главное, базовые компетенции, обеспечивающие высокую эффективность профессиональной деятельности в форме высокой продуктивности и стабильности в достижении значимых профессиональных результатов деятельности.

Инварианты профессионализма – это те ключевые, базовые характеристики субъекта профессиональной деятельности, при отсутствии которых эффективная профессиональная деятельность принципиально невозможна. И в этом смысле, критерием классификации определенного параметра, характеристики, нормы как инварианта профессионализма является невозможность высокоэффективной профессиональной деятельности при условии их отсутствия или слабом, несоответствующим требованиям профессиональной деятельности, уровне развития. Именно система инвариант профессионализма выступает в качестве условий возможности и достаточности высокоэффективной профессиональной деятельности.

Другими словами, система инвариант профессионализма, как ключевой критерий, выступает в качестве базиса, определяющего основания высокоэффективной профессиональной деятельности. Например, качественное отличие профессионализма от дилетантизма деятельности, состоит, именно, в использовании инвариант профессионализма в первом случае и отсутствии таковых – во втором случае. При этом наличие инвариант профессионализма обеспечивает в полной мере достижение эффективного результата в первом случае. Во втором случае, его отсутствие, превращает профессиональную деятельность в неэффективную, то есть, по сути, она перестает быть профессиональной. В этом смысле она может представлять собой некую активность, имитацию бурной деятельности, обусловленной личностной системой мотивации, где достижение искомого профессионального результата маловероятно.

Выступая в качестве стандарта (от англ. standard – образец, норма), в форме образца, эталона, модели, система инвариант профессионализма задают алгоритм качественной и количественной диагностической оценки параметров, необходимых и достаточных для реализации высокоэффективной профессиональной деятельности. Именно система инвариант профессионализма является основанием формирования перечня необходимых и достаточных компетенций, обеспечивающих эффективную реализацию функциональных обязанностей, возлагаемых на субъект высокоэффективной профессиональной деятельности.

Таким образом, выявление инвариант профессионализма, в рамках целенаправленных исследований, формирует научно-методологическую основу для мультипликации успешного профессионального опыта через подготовку и реализацию нормативных документов, регламентирующих модели эффективной профессиональной деятельности, профессиографические и акмеографические параметры специалиста, образовательные стандарты, качественные параметры систем подготовки, переподготовки и повышения профессиональной квалификации специалистов различного профиля.

Анализ результатов реализованного нами диссертационного исследования позволил выявить следующие специфические системы инвариант, отражающие особенности профессиональной деятельности адвоката.

Прежде всего, следует выделить **правовые инварианты** профессиональной деятельности адвоката, которые отражают необходимость глубокого знания основ юриспруденции, весь спектр норм права, в рамках профессиональной деятельности, которая жестко регламентирована и определяется законом. Высокая степень правовой регламентации профессиональной правоприменительной деятельности адвоката является направляющим вектором формирования у него профессиональной установки непреложного следования букве закона и формирующая высокий уровень его правосознания.

Адвокатская деятельность, в соответствии с действующим законодательством, состоит в оказании субъектом этой деятельности (адвокатом), на профессиональной основе, квалифицированной юридической помощи доверителям, состоящей в защите прав, свобод и интересов физических и юридических лиц, а также обеспечения их доступа к правосудию[8].

При этом в качестве адвоката может быть только лицо, которое в соответствии с Федеральным законом № 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» получило статус адвоката и право заниматься адвокатской деятельностью. Особо следует отметить, что, реализуя возложенные на него законом функции, адвокат выступает в качестве независимого профессионального советника по юридическим вопросам.

Адвокат оказывает правовую помощь по целому спектру вопросов, связанных с дачей правовых консультаций и справок в устной и в письменной форме; составлением заявлений, жалоб, ходатайств и других документов юридического характера; представлением интересов доверителей в различных государственных и общественных инстанциях, а также в судах различной юрисдикции. Кроме этого адвокат может оказывать правовую помощь иного характера, которая не запрещена федеральным законодательством.

Далее следует отметить **психологические инварианты**, играющие существенную роль в профессиональной деятельности адвоката. По мнению большинства исследователей, которые изучают профессиональную деятельность субъектов юридического труда различного профиля с позиций права, философии, социологии, культурологии и других дисциплин, непсихологического профиля, успех данного вида профессиональной деятельности на 10% предопределяется знанием законов и 90% – знанием человеческой психологии. Данная особенность профессиональной деятельности субъектов юридического труда закономерно распространяется и на профессиональную деятельность адвоката.

Психологические инварианты на уровне прикладной адвокатской практики предполагают сформированную систему знаний в области межличностных коммуникаций, социальной перцепции [1], визуальной психодиагностики [1,5,6], оказания психологического воздействия в профессиональных целях, построения межличностных отношений, а также владение адвокатом технологиями установления психологического контакта и развития межличностных отношений с доверителями, формирования доверительных отношений, выявления неискренности, оказания психологического воздействия в профессиональных целях, профессионального адвокатского профайлинга [6].

Анализ результатов проведенного нами диссертационного исследования показал, что профессионализм юридического труда адвоката нормативно задается целым рядом профессионально обусловленных инвариант, среди которых одними из наиболее весомых являются психологические инварианты профессиональной деятельности адвоката.

Полномочия адвоката в рамках профессиональной деятельности распространяются на сбор сведений, которые необходимы для оказания правовой помощи доверителям, запрашивает справки, характеристики и иные документы, которые органы государственной власти, органы местного самоуправления, общественные объединения и иные организаций должны выдать адвокату запрашиваемые им документы не позже месячного срока, с момента получения данного документа. Адвокат имеет право по делам, в рамках которых он оказывает помощь доверителям, получать значимую информацию от лиц, которые добровольно готовы с ним ею поделиться. Он вправе, опираясь на действующие правовые нормы, заниматься сбором и представлением различных предметы и документы, которые могут быть признаны судебными инстанциями в качестве вещественных и иных доказательств.

На договорной основе адвокат имеет право привлекать, в целях оказания защите доверителя экспертной помощи, специалистов различного профиля. Адвокат, может встречаться со своим доверителем наедине в условиях, которые обеспечивают соблюдение конфиденциальности, включая периоды содержания подзащитного под стражей. И наконец, он вправе предпринимать иные, не противоречащие действующему законодательству, действия.

Анализ юридических возможностей адвоката по защите прав, свобод и интересов доверителей показывает, что львиную долю среди них занимают коммуникации, задающие систему требований, определяющих успешность их реализации в условиях профессиональной деятельности. Именно на основе данных психологических инвариант и формируются социально-коммуникативные компетенции, составляющие основу высокого уровня профессионализма адвоката в его профессиональной деятельности по оказанию правовой помощи его доверителям.

Реализованная в рамках диссертационного исследования экспертная оценка базовых параметров, составляющих социально-коммуникативную компетентность адвоката (N=24), выступила в качестве основы построения ее структурной модели. Построенная нами модель, отражающая акмеологический уровень социально-коммуникативной компетентности адвоката, состоит из системы детерминант, обеспечивающих высокую продуктивность и стабильность ее реализации в рамках высокоэффективной профессиональной деятельности. При этом под детерминантами нами понимается система наиболее выраженных параметрических характеристик социально-коммуникативной компетентности адвоката, которые являются основанием высокой эффективности его профессиональной деятельности. Исследование весовых параметров детерминант показало, что структура модели социально-коммуникативной компетентности адвоката представлена правовой, информационно-психологической, социально-перцептивной, регулятивной, конфликтологической, аутопсихологической, экспертной, представительской детерминантами, выступающими как единая, целостная система, обеспечивающая высокую эффективность его профессиональной деятельности. Весовые параметры определялись по следующей формуле.

$$\sum_{i=1}^{n} x_i \to extr$$

$$0 \le x_i \le 1$$

Комплексным технологическим инструментарием в решении профессионально важных задач адвокатской практики, обусловленных требованиями психологических инвариант профессионализма адвоката, и, обеспечивающим высокую эффективность его профессиональной деятельности является система разработанных нами технологий психолого-правового (адвокатского) профайлинга. Предложенная нами методологическая основа адвокатского профайлинга позволила построить его как систему психологических технологий, в основе которых лежат закономерности и особенности визуальной диагностики, социальной перцепции, профессиональной проницательности адвоката и состоящие из:

- технологий проведения «скрининга», направленного на выявление скрываемых доверителем существенных обстоятельств дела, по которому работает адвокат;
- технологий выявления неискренности в показаниях доверителя, свидетелей;
- технологий составления психологического портрета доверителя, судьи, прокурора, присяжных заседателей, свидетелей и других субъектов судебного разбирательства на основе проведения визуальной психологической диагностики для[1,6].

Организационные инварианты формируют систему высоких требований к организационной стороне, играющий значимую роль в профессиональной деятельности и определяются глубокими знаниями адвоката в области нормативных и практических основ работы системы правосудия, Прокуратуры, МВД РФ, ФСБ РФ, налоговых органов и других структур.

Адвокат, в соответствии с действующим законодательством, представляет интересы доверителя в различных видах судопроизводства, включая конституционное, гражданское и административное, а также представляет интересы или защищает права, свободы и интересы доверителя в рамках уголовного судопроизводства и производства по делам об административных правонарушениях РФ.

Кроме этого адвокат представляет интересы доверителя в третейском суде, в международных коммерческих арбитражах (судах) и иных структурах, занимающихся разрешением конфликтов. Он также участвует в качестве представителя доверителя в структурах органов государственной власти и местного самоуправления, общественных объединений и иных организациях.

Адвокат вправе представлять интересы доверителя в системе органов государственной власти, судов и правоохранительных органов иностранных государств, международных судах, а также в негосударственных органах иностранных государств.

И наконец, адвокат представляет интересы доверителя в рамках исполнительного производства, а также в процедурах исполнения уголовного наказания. У него также есть право представлять интересы доверителя в налоговых органах.

Морально-нравственные инварианты, играющие значимую роль в профессиональной деятельности адвоката, жестко детерминируют необходимость соблюдения предписанной системы нравственных и правовых норм, обуславливают социально значимые параметры личности адвоката, обеспечивающие высокий уровень профессионализма его деятельности.

Система морально-нравственных инвариант предъявляет высокие требования, касающиеся уровня социализации, нормативности поведения, особой роли адвоката в обществе в правовой защите людей, нуждающихся в юридической помощи. Система морально-нравственных инвариант выступает в качестве доминирующего критерия, определяющего профессиональную пригодность адвоката.

Морально-нравственные инварианты, конкретизированные в Кодексе профессиональной деятельности адвоката предъявляет высокие требования к личности субъекта адвокатской деятельности. Факт присвоения статуса адвоката конкретному лицу определяет необходимость соблюдения установленных норм профессиональной деятельности и, прежде всего, требует от него сохранения чести и достоинства [9].

Основу его профессиональной независимости адвоката, высокий уровень доверия к нему, твердую убежденность доверителей в его порядочности составляют его безупречная честность и добросовестность. При этом адвокату предписано избегать ситуаций, характеризующихся несовместимыми со званием адвоката злоупотреблениями, подрывающими доверие к нему [9].

Осуществляя профессиональную деятельность адвокат должен быть образцом в исполнении своего профессионального долга, проявляя необходимые (инвариантные) качества, включая честность, благоразумие, добросовестность, квалифицированность, принципиальность и своевременность в исполнении своих обязанностей, активность в защите прав, свобод и интересов доверителей, используя все законные средства, на основе Конституции РФ, действующего законодательства и Кодекса профессиональной деятельности адвоката. Адвокату предписано уважительное отношение к правам, чести и достоинству доверителей, с которыми он работает, оказывая правовую помощь. В профессиональной деятельности адвокат, согласно Кодексу, руководствуется, прежде всего, буквой закона и системой норм нравственности, которые играют более значимую роль, чем воля доверителя[9].

Акмеологические инварианты, играющие значимую роль в профессиональной деятельности адвоката, предписывают постоянное совершенствование системы знаний и повышения профессиональной квалификации адвоката.

В соответствии с действующим законодательством адвокат, получая статус адвоката после сдачи квалификационного экзамена и принесения присяги, берет на себя обязательства непрерывно заниматься своим профессиональным развитием, реализацией его личностно-профессионального потенциала [8].

Система акмеологических инвариант профессионализма адвоката формирует необходимость изыскивать достаточные внутренние резервы, мобилизовывать необходимые личностные ресурсы для реализации профессионально-деятельност-

ных функций на уровне инновационно-творческого решения юридических задач по защите прав, свобод и интересов его доверителей.

Таким образом, экстраполируя выявленные психолого-акмеологические закономерности и особенности инвариант профессионализма на высокоэффективную профессиональную деятельность адвоката, следует отметить следующие функции инвариант профессионализма в профессиональной деятельности адвоката.

1. Система инвариант профессионализма адвоката служит обеспечению высокого уровня юридической безопасности доверителей (физических и юридических лиц) с точки зрения защиты их прав, свобод и интересов, жизни и здоровья, имущества, с учетом существующих систем юридических рисков.

2. Система инвариант профессионализма обеспечивает, при условии их неукоснительного соблюдения, высокую конкурентоспособность адвоката на внутреннем и международном рынке юридических услуг.

3. Система инвариант профессионализма формирует основу для соблюдения требований профессиональных регламентов высокоэффективную профессиональную деятельность адвоката, вводимых Федеральным законом «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» и Кодексом профессиональной деятельности адвоката [8,9].

4. Система инвариант профессионализма адвоката обеспечивает качество оказания юридической помощи доверителям с позиций защиты их прав, свобод и интересов и обеспечения доступа к правосудию.

5. Система инвариант профессионализма, целенаправленно формируя профессиональные признаки, свойства, качества, способствует формированию качественных систем классификации и кодификации требований, предъявляемых для отбора адвокатов.

6. Система инвариант профессионализма инициирует необходимый уровень образовательных стандартов профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации адвокатов.

7. И, наконец, система инвариант профессионализма характеризует уровень зрелости адвокатского сообщества нашей страны, его интегрированности в систему государственных и социальных институтов, степень его управляемости и эффективности, является основой для оценки его потенциала в обеспечении безопасности системы «личность-общество-государство», а также выступает в качестве критерия оценки системы профессиональных отношений в адвокатуре.

Литература

[1] Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
[2] Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеология в вопросах и ответах: Учеб. пособие. – М., 2007.
[3] Кириченко А.В., Кучер С.А Психолого-акмеологические основы построения системы безопасности современной коммерческой структуры// Новый юридический журнал. 2012, № 2, С. 56–65.
[4] Кириченко А.В., Шеремета И.В. Развитие профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга// Акмеология. 2012, № 2, С. 37–48.
[5] Кириченко А.В., Шеремета И.В. Психолого-акмеологические особенности развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга// Право и жизнь 2013, № 178 (4), С. 134–154.
[6] Кириченко А.В. Психолого-акмеологические закономерности профессионального профайлинга// Акмеология. 2014, Том 1–2.
[7] Кириченко А.В. Перспективы развития правовой акмеологии// Акмеология. 2014, Том 1–2. С. 102–105.
[8] Кодекс профессиональной деятельности адвоката от 31 января 2003 года (с изменениями и дополнениями, утвержденными II Всероссийским съездом адвокатов 08.04.2005; III Всероссийским съездом адвокатов 05.04.2007; VI Всероссийским съездом адвокатов 22.04.2013).
[9] Федеральный закон от 31 мая 2002 г. № 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации».

PSYCHOLOGICAL AND LEGAL INVARIANTS OF COUNSEL

Agapov Valery Sergeevich – Doctor of Psuchology, Professor of the Acmeology and Psychology of Professional Activity Department, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; 84, Vernadskiy prospect, Moscow 119606, Russia; e-mail: agapov.vs@mail.ru.
Gagarin Konstantin Nikolaevich (Moscow, Russia) – advanced student, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; pr. Vernadsky, 84; AlVKirichenko@yandex.ru
Kirichenko Alexander Viktorovich (Moscow, Russia) – D.Ps. Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; pr. Vernadsky, 84; AlVKirichenko@yandex.ru

Abstract
The article is devoted to the problems of psychological and legal professional activity of invariant lawyer. It analyses the relevance, significance, condition of the investigated problem, and also features a technological invariant professionalism of counsel using the latest scientific psychological and legal developments.

Key words: psychological and legal professional invariants, activity of lawyer

УДК 159.99

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ

Акимова Наталья Николаевна (Москва, Россия) – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и служебной деятельности, Российский государственный социальный университет, ул. Вильгельма Пика, 4; akimov_72@mail.ru

Аннотация
Статья посвящена проблеме соотношения психологического времени личности и ее мотивационно-смысловой сферы. Определены связи различных мотивационных и смысловых аспектов личности и субъективного переживания прошлого, настоящего, будущего времени жизни, его эмоционально-смысловая нагруженность.
Ключевые слова: Мотивация, смысл, личностный смысл, психологическое время личности.

Взаимодействие личности и психологического времени в контексте ее жизненного пути рассмотрено в исследованиях К.А. Абульханова-Славской, В.И. Ковалева, О.В. Кузьминой, Д.А. Леонтьева, А.В. Серый и др. На необходимость учета (изучения) временного аспекта деятельности личности указывали многие исследователи (Н.А. Берштейн, Д.А. Леонтьев, Б.А. Сосновский, Г. Элинберг и др.). Исследовательский интерес для нас представляет взаимосвязь, взаимодействие, взаимоопосредованность переживания времени и мотивационно-смысловых аспектов личности в контексте жизнедеятельности. Соотношение смысловых, мотивационных характеристик личности и ее временных аспектов рассматривается в трудах О.А. Арестовой, Ф.Е. Василюка, М.Р. Гинзбурга, Е.И. Головахи, В.П. Зинченко, В.А. Иванникова, А.А. Кроника, Д.А. Леонтьева, А.В. Серого, С.Я. Рубинштейна и др. Смысловая сфера, определяемая как «первое измерение» психологической реальности, является преобразующей пространство и время [3]. Через термины «переживание времени», «отношение ко времени» в работах Е.И. Головахи, А.А. Кроника [2] раскрывается смысловая нагруженность психологического времени личности. Смысл хотя и вневременен сам по себе, все же «не индифферентен ко времени», он воплощается во временной форме. Смысл как пограничное образование, в нем сходятся сознание и бытие, идеальное и реальное, жизненные ценности и бытийные возможности их реализации (Василюк Ф.Е., 2007). Взаимосвязь мотивации и психологического времени показана в трудах О.А.Арестовой, В.Г. Асеева, В. Вилюнаса, Е.И. Головахи, А.А. Кроника, Ж.Нюттена, С.Я. Рубинштейна и др.

Таким образом, одной из основных проблем исследования психологического времени личности состоит в выяснении того, как из различных форм переживания психологического времени у человека формируется осознанная картина времени его жизни, выполняющая функцию мотивационно-смысловой регуляции жизненного пути. Нами организовано и проведено пилотажное исследование, направленное на выявле-

ние соотношения отношение личности к собственному Я во времени (психологическое прошлое, настоящее и будущее) и качественных особенностей мотивационно-смысловых образований. В исследовании приняли участие 325 студентов вузов Алтайского края. Использовались метод семантического дифференциала Ч. Осгуда, опросник мотивационно-смысловых образований Ю.М. Орлова-Б.А. Сосновского. Для определений связей между исследуемыми феноменами мы использовали коэффициент линейной корреляции r Пирсона.

Выявлено, что переживание глубины, осмысленности временной перспективы, наличие определенных целей в жизни тесно связано с величиной потребности в достижении значимых результатов деятельности, проявляющуюся в таких качествах личности как настойчивость и инициативность; тесно связана с величиной потребности в доминировании, проявляющуюся в таких личностных и поведенческих характеристиках как стремление к первенству во взаимоотношениях, к управленческой деятельности, к самоутверждению в обществе [1]. Переживания настоящего как ценностного также тесно связано с величиной выраженности потребностей в достижении аффилиации, доминировании и степенью их удовлетворения. Наличие определенных потребностей позволяют и к своему прошлому относится как к продуктивного периоду жизненного пути, дающему ценный опыт для построения продуктивного настоящего и планирования желаемого будущего [4]. Корреляционная связь параметров психологического прошлого, настоящего и будущего со шкалой «удовлетворенность познанием» (при отсутствии связи со шкалой «потребность в познании») возможно свидетельствует о том, что для данной выборки испытуемых именно степень удовлетворенности уровнем собственного опыта, знаний, компетентности порождает возможность долговременного целеполагания, выстраивания перспектив будущего.

Выявлены значимые связи мотивационно-смысловых образований и значений факторов семантического пространства оценки значений «мое прошлое», «мое настоящее», «мое будущее». Нами обнаружена отрицательная корреляция шкалы «мое прошлое» по фактору силы со шкалами «удовлетворенность познанием», «потребность в аффилиации». Можно говорить о соотношении эмоционально-смыслового переживания прошлого как «тяжелого», «большого», «сильного», с одной стороны, и отсутствия стремления устанавливать подлинные межличностные отношения, неудовлетворенность собственным опытом, багажом знаний компетентностью, с другой. Выявлена положительная корреляция шкалы «удовлетворенность доминированием» с измеряемыми эмоционально-смысловыми аспектами психологического времени и локусом контроля. Удовлетворенность процессом доминирования, лидирования взаимосвязана с субъективным переживанием настоящего и проецирования будущего в наиболее активных, позитивных и сильных позициях. При этом собственная личность также воспринимается вполне положительно и способной активно действовать в окружающем мире.

Мотивационно-смысловые образования, их количественная и качественная выраженность тесно связаны с переживанием временной психологической перспективы. Множественность мотивационно-смысловых проявлений направленности личности обуславливает формирование целенаправленного, длительного, содержательного будущего. Возможности формирования позитивного будущего берут свое начало в переживании ценности настоящего и эффективного осмысления прошлого опыта опять на основе количественного и качественного оформления мотивационно-смысловых характеристик направленности личности.

Таким образом, иерархизированная система мотивов и смыслов личности связана с субъективным восприятием времени своей жизни как целостного, согласованного и вполне определенного, осмысленного бытия. Выраженность стремлений к эффективным социальным взаимодействиям, к получению положительных результатов целенаправленной деятельности, к активному влиянию на других людей, на ситуации и, что важно, степень удовлетворенности таких стремлений связана с качеством переживания личностью «связи времён», со степенью осмысленности, определенности своей жизни.

Список литературы

[1]. Акимова Н.Н. Динамика мотиваицонно-смысловых образований личности студента: Монография. – Барнаул: Издательская группа «Си-пресс», 2012–216с.
[2]. Головаха Е.И., Кроник А.А. Понятие психологического времени: Категории материалистической диалектики в психологии. – М.: Институт психологии, 1988. –244с.
[3]. Зинченко В.П. Живые метафоры смысла // Вопросы психологии. – 2006. –№ 5. – С. 100–113.
[4]. Каширин В.П. Познание и развитие потребностно-мотивационной сферы личности // Акмеология. – 2014. –№ 3–4. – С. 216–217

THE RELATIONSHIP OF MOTIVATIONAL-SEMANTIC SPHERE OF PERSONALITY AND ITS PSYCHOLOGICAL TIME

Akimova Natalia (Moscow, Russia) – candidate of psychological Sciences, associate Professor of psychology of work and professional activities, Russian state social University, Moscow, Wilhelm Pieck str., 4; akimov_72@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the psychological time of personality and motivational-semantic sphere. Identified different motivational and semantic aspects of personality and subjective experience of the past, present, future life, his emotional-semantic loading.

Key words: Motivation, meaning, personal meaning, and psychological time of personality.

УДК 159.9

СТУДЕНЧЕСКИЙ ОБРАЗ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ XXI ВЕКА

Албакова Зара Абдул- Мажитовна (Назрань, Россия) – кандидат медицинских наук,, Ингушский Государственный университет; ул. Магистральная 39; zara.albakova@gmail.com

Аннотация

Статья посвящена анализу образа преподавателей современной высшей школы. В данной работе перечисляются наиболее распространенные качества образа преподавателей, выявленные в исследовании студенческих описаний преподавателя XXI века.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, его образ и качества, студенты.

Интерес представляет исследование студенческого взгляда на преподавателя вуза XXI века, так как это исследование направлено не только на изучение преподавателей, но и помогает сформировать современный образ студенчества, определить как основные векторы работы их, так и направления оказания им помощи [1–2].

По мнению студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистрантов и аспирантов (исследование проводилось в ряде вузов РФ – г.г. Москва, Астрахань, Назрань и др., N=2500) профессия преподавателя вуза имеет свои особенности: *высокую автономность профессии, требующую напряженного умственного труда; повышенную степень профессиональной ответственности; сопряжение функций педагога, исследователя и организатора труда студентов и своего собственного; потребность непрерывного саморазвития на основе педагогической деятельности и научных исследований и др.* Важно, что все испытуемые обратили внимание и поставили буквально на первые места по значимости следующее – *преподаватель должен уметь анализировать деятельность студентов и их психологические состояния, а также владеть навыками педагогического общения* [3].

Как показало исследование, студенты предъявляют высокие требования к преподавателю – его когнитивной, мотивационной и эмоциональной сферам. Оказывается, по их мнению, *преподаватель должен все знать, при этом быть стабильно эмоционально устойчивым и с огромным чувством любви к студентам, отвечать за формирование качественно новых взаимоотношений между преподавателем и студентами и проведение занятий с максимальной мотивацией студентов к познавательной деятельности* (в этом мы видим

некоторый юношеский «максимализм» студентов, по их мнению – преподаватель – это некий бесстрастный «робот-всезнайка»). Менее студенты, при этом аспиранты более обращали внимание на *основные ценностные установки преподавателя вуза, как то: склонность к познанию окружающего мира и систематизации знаний; стремление к творческому самовыражению через педагогическую и научную деятельность; профессиональное признание равных как средство самоконтроля и стимул к непрерывному профессиональному росту* (в этом проявилась меньшая значимость данных факторов для самих студентов, их «детскость» и неопределенность в этой сфере в силу возраста).

Так же студенты менее обратили внимания на качество труда преподавателя, в то время как аспиранты, кто видел себя в будущем преподавателем вуза, значительнее придали значение *компетенции преподавателя*, которые определились *наличием педагогических умений формулирования цели изучения учебной дисциплины и меры их достижения; измерением уровня достижений студентов адекватными методами преподавательско-педагогического контроля, а также соответствием этого уровня целям; оцениванием учебного процесса и определением направлений его совершенствования.* Поэтому только аспиранты выделили важные навыки деятельности преподавателя вуза, а именно владение: *основами научно–методической и учебно–методической работы в высшей школе, методами и приемами устного и письменного изложения учебного материала, современными образовательными технологиями; активными методами обучения, основами применения информационных технологий в учебном процессе; методами формирования навыков самостоятельной работы студентов*[4].

Резюмируя, можно создать студенческий профиль преподавателя вуза. К профессионально важным качествам личности преподавателя относятся: *положительная мотивация, интерес и любовь к педагогическому труду, педагогические и организаторские способности, артистизм, адекватные профессии черты характера (требовательность, справедливость, доброжелательность).* Даже по этим характеристикам, современный преподаватель вуза должен быть как: *обучающий* (передающий знания, стимулирующий активность студентов, формирующий навыки и умения); *воспитывающий* (заботящийся о всестороннем развитии личности студентов, формирующий профессиональные и психологические качества); *исследующий* (занимающийся научными исследованиями в области преподаваемой дисциплины); *организующий* (организатор занятий со студентами, их актор, мотиватор, стимулятор мотивации, контролер самостоятельной работы).

Интересно, что испытуемые выделили следующие *личностные качества преподавателя вуза XXI века: любовь к своим студентам, доброта, понимание, обаяние, ответственность, требовательность, объективность, чуткость, популярность у студентов, эмоциональность, терпеливость, заинтересованность, толерантность, самокритичность, объективная самооценка. В профессиональном* плане определили так: *наличие когнитивных способностей, коммуникативная компетенция, адаптивный компонент, владение здоровьесберегающими технологиями и социальные качества* [5].

Психологический анализ названных личностных качеств, стоящих на центральных местах, помогает увидеть некоторые черты современного студенчества. Во-первых, студенты переживают нехватку добра, теплоты и человеческого участия к себе лично. Это вызвано загруженностью как самих студентов, так и их родителей, близких, разобщенностью со сверстниками (виртуальное общение в социальных сетях заменяет реальное). Во-вторых, некоторый перенос образа «учителя» на образ «преподавателя», пролонгация детства на период обучения в вузе. В-третьих, студентов с первых курсов обучения в вузе реально представляют образ преподавателя, каким он должен быть, чем отличается от школьного педагога, поэтому важно и преподавателям «поддерживать» свое поведение и репутацию именно на уровне вузовского преподавателя, не заиграивая со студентами ни «в доброго» педагога, ни «в злого и т.д. и т.п.

Анализ профессиональных качеств говорит, в первую очередь, о преимуществе знаньевого и коммуникационного компонентов у вузовского преподавателя. Важна и адаптация как студентов к преподавателям так и преподавателей к студентам – как правило, в каждом семестре у студентов новые преподаватели (в год бывает до 30 человек), у преподавателя новые студенческие группы (по разным подсчетам – 10–20 в семестр, если учитывать поточные лекции). Важен для современных студентов и здоровьесберегающий ресурс. В этом проявляется нацеленность всего российского социума на здоровый образ жизни.

Литература

[1]Москаленко О.В., Иванова Н.А. Акмеологические ресурсы управления развитием муниципальной образовательной системы. //Акмеология. 2010. № 2. – С. 74–77.
[2]Миронова Г.В., Москаленко О.В. Взаимосвязь профессиональной самореализации молодежи с процессами ее самоактуализации, самоопределения и самоосуществления.//Мир психологии. 2011. № 1. – С. 193–200.
[3]Москаленко О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека.//Мир психологии. 2004. № 4. – С. 166–170.
[4]Москаленко О.В. Профессиональное самосознание личности: итоги, проблемы, перспективы//Акмеология. 2004. № 3. – С. 46–50.
[5]Москаленко О.В. К проблеме субъекта карьеры (кто эффективнее построит свою карьеру: Чацкий или Молчалин?).//Мир психологии. 2012. № 3. С. 260–266.

THE STUDENT IMAGE OF THE TEACHER OF THE HIGHER SCHOOL OF THE XXI CENTURY

Albakova Zara Abdul-Mazhitovna (Nazran, Russia) – the candidate of medical sciences, a senior lecturer, Ingush State University; Magistralnaya St. 39; zara.albakova@gmail.com

Abstract

The article is devoted to the analysis of the image of teachers in modern higher education. The most common qualities of the image of teachers, identified in the research of student descriptions of the teacher of the XXI century are enumerated in this work.

Keywords: the teacher of the higher school, his\her image and quality, students.

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОТНОШЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

Албакова Зара Абдул- Мажитовна (Назрань, Россия) – кандидат медицинских наук, старший преподаватель, Ингушский Государственный университет; ул. Магистральная 39; zara.albakova@gmail.com
Погорова Райшат Исмаиловна (Назрань, Россия) – старший преподаватель, Ингушский Государственный университет; ул. Магистральная 39; pogorova-03@bk.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу отношения преподавателя и студентов, роли их социально-психологической зрелости как личности в развитии позитивности и эффективности этих отношений. В данной работе представлены некоторые описания качеств социально-психологической зрелости личности.

Ключевые слова: социально-психологическая зрелость личности, преподаватель, студенты.

Отношения преподавателя и студентов в XXI веке значительно трансформировались. Преподаватели, оставаясь на классических позициях вузовской педагогики, продолжают требовать от студентов знаний, умений и навыков. Современные студенты не разделяют этой позиции. Во-первых, в силу своего возраста студенты пытаются отрицать «все и вся», «провести революцию», продемонстрировать позицию «Я не такой как все». Во-вторых, действительно студент в XXI веке может практически все узнать, не выходя из дома – через Интернет и социальные сети. Более того, студенты задаются вопросом: «Зачем все учить, когда в любой момент можно все узнать с помощью компьютера?». Конечно, можно всегда увидеть информацию, но, к сожалению, такой путь не сформирует профессионала, который должен не только уметь увидеть, но и быть профессионально компетентным. Более того, «поход в социальные сети» не приносит новых знаний,

интерес к познанию нивелируется и чаще всего подменяется интересом к развлечениям в социальных сетях – играм, развлекательным и коммуникативным форумам [1–2].

Эта серьезная психодидактическая проблема выступает водоразделом между студентами и преподавателями, создавая проблемы в их отношениях и взаимодействии. В основе этого мы видим парадокс отсутствия социально-психологической зрелости как у преподавателей, так и у студентов.

Отметим, что социально-психологическая зрелость представляет интерес для многих исследователей личности (В.А. Аверин, Г.Г. Александрова, Е.В. Андриенко, А.Н. Еремина, А. Инкельс и Г. Лейдерман, Р.Р. Калинина, Е.В. Ковалевская, И.С. Кон, Т.В. Коротовских, Л.В. Михайлова, Г. Олпорт, А.В. Поляков, А.Г. Портнова, К. Роджерс, В.М. Русалов, П.М. Якобсон и др.).

Понимая социально-психологическую зрелость, как и А.Л. Журавлев, как частный вид психосоциальной зрелости, характеризующийся общими и частными признаками зрелости, проявляющимися отношениями взаимодействиями, во-первых, личности с другими людьми, с группами и в целом с социальной средой; во-вторых, групп разной величины в их межличностных, внутригрупповых и межгрупповых отношениях [3]. Автором также в качестве подвидов социально-психологической зрелости дифференцируются: как зрелость системы ее отношений, зрелость групп разных размеров как качество межличностных отношений в них, и зрелость межгрупповых отношений, связей или взаимодействия, в частности общения. Более того, Р.Р. Калинина считает, что личностная зрелость включает в себя такие качества как ответственность, эмоциональная зрелость, самоконтроль поведения, самостоятельность, креативность, эмпатийность, терпимость, уверенность в себе, естественность, рефлексивность [4].

Возвращаясь к проблеме отношений преподавателей и студентов можно отметить, что социально-психологическая зрелость недостаточно сформирована как у студентов, так и у преподавателей.

У преподавателей отсутствует или в наличии недостаточный уровень развития эмоциональной зрелости, самоконтроля и гибкости поведения, креативности, терпимости к студентам, уверенности в себе, рефлексивности.

В отношении студентов мы не сможем найти предложенных В.М. Русаловым *характеристик зрелого субъекта, которые в большинстве своём социально ориентированы*: зрелый субъект действует во имя общества, решает социальные задачи, способствует творчеству других людей, принимает ответственные решения по взаимодействию с внешним миром [5]. Поэтому автор называет зрелого субъекта *«особым просоциальным тип самоактуализированной личности»,* зрелость которого опирается на зрелость личности, а она, в свою очередь, основывается на зрелости темпераментальных и биологических свойств индивида.

Выход из данной ситуации мы видим в формировании социально-психологической зрелости и у студентов, и у преподавателей через их взаимодействие, в котором ключевым моментом выступает учебно-профессиональная деятельность и отношения, возникающие в ней. Например, одним из критериев успеха преподавателя как зрелой личности выступает формирование интерес у студентов к дисциплине, которую он преподает. В качестве приемов формирования интереса к предмету можно предложить: сформированность первого впечатления преподавателя у студентов; развитие учебной мотивации студентов к изучаемой дисциплине; использование разнообразия в применение методов и технологий в преподавании своей дисциплины; организация помощи в создании и вырабатывании навыков самостоятельной деятельности студентов в виде разнообразных заданий для самостоятельного изучения и творчества; развитие коммуникативной компетентности как у преподавателя, так и у студентов [6].

Таким образом, формируя социально-психологическую зрелость у преподавателей, мы тем самым, во-первых, создаем пример зрелого субъекта и личности для студентов, и, во-вторых, формируем опосредованно социально-психологическую зрелость у студентов. С другой стороны, зрелые субъекты-студенты, в свою очередь, «поставят перед необходимостью» формировать свою зрелость каждому преподавателю [7].

Все это будет способствовать достижение и преподавателем, и студентами, вершины способностей, таланта, творчества, того многомерного состояния, которое характеризует рост человека как гражданина, личности, супруга или родителя, профессионала, то есть тому, как зрелость понимается в акмеологии [8].

Литература

[1]Миронова Г.В., Москаленко О.В. Взаимосвязь профессиональной самореализации молодежи с процессами ее самоактуализации, самоопределения и самоосуществления.//Мир психологии. 2011. № 1. – С. 193–200.
[2]Москаленко О.В., Иванова Н.А. Акмеологические ресурсы управления развитием муниципальной образовательной системы. //Акмеология. 2010. № 2. – С. 74–77.
[3]Журавлев А.Л. «Социально-психологическая зрелость»: обоснование понятия// Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 2. С. 44–54.
[4]Калинина Р.Р. Проблемы личностной зрелости в педагогической деятельности. //Вестник Псковс.ГУ. 2010. № 11. – С. 23–31.
[5]Русалов В.М. Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? //Психологический журнал. 2006. № 5. – С. 83–97.
[6]Москаленко О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека.//Мир психологии. 2004. № 4. – С. 166–170.
[7]Москаленко О.В. Профессиональное самосознание личности: итоги, проблемы, перспективы//Акмеология. 2004. № 3. – С. 46–50.
[8]Москаленко О.В. К проблеме субъекта карьеры (кто эффективнее построит свою карьеру: Чацкий или Молчалин?).//Мир психологии. 2012. № 3. С. 260–266.

THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL MATURITY OF THE INDIVIDUAL IN THE CONTEXT OF THE RELATIONS OF TEACHERS AND STUDENTS

Albakova Zara Abdul – Mazhitovna (Nazran, Russia) – the candidate of medical sciences, a senior lecturer, Ingush State University; Magistralnaya St. 39; zara.albakova@gmail.com
Pogorova Raishat Ismailovna (Nazran, Russia) – senior lecturer, Ingush State University; Magistralnaya St. Trunk 39; pogorova-03@bk.ru

Abstract
This article is devoted to the analysis of the relationship of teacher and students, the role of socio-psychological maturity as individual in the development of positivity and effectiveness of these relationships. Some descriptions of the qualities of the social and psychological maturity of the individual are presented in this work.
Key words: the socio-psychological maturity of the individual, the teacher, the students.

УДК 004.9

ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА НА ОСНОВЕ КИБЕРНЕТИЧНО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ

Антонов Валерий Николаевич (Киев, Украина) –профессор, Академик Украинской Академии Акмеологии; пр. Победы, 34; vant46@mail.ru

Аннотация
Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования проблемы акмеологического развития личности человека на основе кибернетически математического акмеологического подхода. Описаны концепция киберакмеологии, ее объект и предмет исследования, цель, методы, методика, методология киберакмеологии, а также ***кибернетично-математические методи,*** которые используются автором для исследования личностных и профессиональных качеств человека с помощью киберакмеологической информационной системы.
Ключевые слова: акмеология, кибернетика, математика, личность, акмеологическое развитие.

В результате анализа современных акмеологических исследований [1, 2, 3] в сфере личностного и профессионального развития человека автор спроектировал инновационную компьютерную систему для исследования генотипа человека

с целью выдачи рекомендаций по развитию его внутренних потенциальных возможностей и достижению акме- точек в процессе жизнедеятельости личности. Исследования проводились на основе новой науки – киберакмеологии. ***Киберакмеология*** – это наука о технологическом моделирование развития и усовершенствования творческой индивидуальности человека; методология проектирования новых знаний об технологии достижения желаемого результата; технологические модели и методах создания архитектоники креативного саморазвития личности на эволюционном пути творческой зрелости [4].

Концепция киберакмеологии заключается в теоретическом и практическом компьютерном моделировании акме-талантов и акме-способностей личности на основе инновационных информационных технологий. *Объект исследования* – комплексные суперсложные процессы управления и акселерации биологическими системами (человеком). *Предмет исследования* – кибернетично-акмеологические информационные системы для управления биологическими системами для креативного саморазвития человека, как личности на эволюционном пути развития творческой зрелости путем внедрения математических киберакме-систем. Цель киберакмеологии – состоит в реализации на компьютере всех потенциально-ресурсных возможностей личности, программирование его способностей, интеллекта, состояния согласованности с собой (с окружающей средой) с целью выдачи соответствующих индивидуальных рекомендаций, методик, технологий, алгоритмов относительно поведенческой акселерации его акме-возможностей [5].

Методы киберакмеологии базируются на моделях и методах кибернетики, нейрокибернетики, акмеологии, синергетики, бихевиористики и имеют широкое применение при проектировании и реализации киберакмеологичних информационных систем (КА-ИС), киберакмеологичних медико-биологических информационных систем (КАМБИС).

Методика киберакмеологии – это совокупность взаимосвязанных способов и приемов проведения работ в области совершенствования, акселерации и саморазвития внутренних возможностей человека. Методология киберакмеологии – это учение о научных методах познания и преобразования мира человеком; совокупность приемов исследования, применяемых в киберакмеологии согласно специфике обьекта ее познания. Это совокупность технологий, которые применяются в процессе разработки обеспечения киберакмеологичних информационных систем, объединенных единым философским подходом. Для *личностного и профессионального развития человека* автором применяются следующие ***кибернетично-математические методи (КММ)*** [6].

КММ в фундаментальных и прикладных профессиональных акме- исследованиях. ***Фундаментальные исследования –*** направлены на изучение ***человека*** для непосредственного практического ефекта от применения их результатов. ***Прикладные исследования –*** осуществляют с целью получения и использования новых знаний для решения прикладных задач. Также осуществляется дифференциация и интеграция таких наук как инженерная психология, психология принятия решений. Математические модели и методи, которые описывают и реализуют психологично- акмеологические феномени бывают интегрированные. Примером статистической модели прогнозирования есть регресионный анализ и каноническая корреляция. В кореляционных исследованиях, которые виявляют лишь статистические связи, ставят задание спрогнозировать возможность измеримых психо- акме характеристик индивида или групи. В прикладних психо- акме исследованиях используют математические методи с последующим решением соответствующих регрессионных уравнений. Фундаментальные теории разрабатывают путем применения математических моделей, которые исследуют био обьєкти как относительно простые системи. фективное прогнозирование реализуют при использовании статистических моделей типа моделей дискриминантного и регресийного анализа, или методов имитационного моделирования, которые обьединяют обьясняющие и и прогностические фукции. В прикладних исследованиях – применение статистических моделей прогноза (регресионный, дискриминантний анализ) комбинируют с методами многомерного статистического анализа (факторним, компонентным, кластерным). Методы многомерного статистического анализа используют и в фундаментальных исследованиях, для измерения латентних переменных на основе их корреляции. В прикладних исследованиях перечисленные методы связаны с решением задач классификации обьектов.

КММ в емпирических и теоретических акмеологических исследованиях**.** Емпирические исследования – осуществляют непосредственно с обьектом для проверки правильности теоретических положений. Теоретические исследования – связаны нс з реальными характеристиками, а со знаково-символическими, пространственно-образными структурами, например: формулы, модели, графика и т.д. Бльшинство научных исследований имеют комбинированный характер: теоретико-емпиричний. В общем случае математические модели –описывают и обьясняют функционирование определенного психического процеса. Существуют такие основные види *математического моделирования*: аналитическое, имитационное, комбинированное моделирование. Автором также используются: ***КММ в експериментальных акме- исследованиях; КММ статистики и КММ корреляционного анализа; КММ прогнозирования; Кибернетично-Математические трендовые методи; КММ кластерізації и КММ факторного аналізу.***

Выводы. Разработанная КиберАкме-ИС с использованием перечисленніх ***КММ –*** имеет большое значение для каждого, позволяя любому пользователю получить научно обоснованные и математически выверенные ответы на акме- вопросы, и давать акме- рекомендации на каждый день, неделю, месяц и т.д.

Литература.

[1]. Деркач А.А. Роль организационной среды в становлении личности профессионала // Акмеология. № 3. 2011. С. 5–12.

[2]. Деркач А.А., Сайко Э.В. Самореализация – основание акмеологического развития. М.: МПСИ – Воронеж: Модэк, 2010.

[3]. Антонов В.Н. Человек как предмет междисциплинарного кибернетично-акмеологического исследования // «Акмеология». – **Москва**. – СВ № 3–4/ 2014. – с. 201.

[4]. Антонов В.Н. Комплексно-синтетическое развитие и усовершенствование человека. – // «Акмеология». – **Москва**. – СВ № 3–4/ 2014. – с. 202.

[5]. Антонов В.Н. Компьютерно-кибернетический инструментарий формирования акме- личности (оценка и диагностика) // «Акмеология». – **Москва**. – СВ № 3–4/ 2014. – с. 203.

[6]. Антонов В.Н. Компьютерные акмеологические прикладные исследования на принципах кибернетической акмеологии // спец. Выпуск научно-практического журнала «Акмеология». – **Москва – декабрь**. – 2013. С. 133–134.

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACME-HUMAN ON THE BASE CYBERNETIC–MATHIMATICAL PRINCIPLS

Antonov Valeriy Nicolaevich (Kyev, Ukraine) – D.Ps. Professor, Academic Ukraine Academy Acmeology, pr. Pobeda, 34, vant46@mail.ru

Abstract

The article is devoted to analysis of the results of an empirical study of problem acmeological development of the personality on the base cybernetic mathematical principle. Describe conception cyberacmeology, object and subject, method, methodological, cybernetic mathematical methods for study personal and professional parameter's human with help cybernetic information system.

Key words: acmeology, cybernetic, mathematic, person, acmeological development.

УДК 004.9

МЕТОДИЧЕСКИЙ И АЛГОРИТМИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Антонова-Рафи Юлия Валериевна (Киев, Украина) доцент Национального Технического Университета Украины «КПИ»; **Антонов Валерий Николаевич** (Киев, Украина) – профессор, Академик Украинской Академии Акмеологии; пр. Победы, 34; vant46@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу результатов научного исследования проблемы акмеологического развития личности человека на основе таких наук как кибернетика, математика, психология, акмеология и др. В данной работе описан методический инструментарий исследования человека, его основные свойства, классификация и практическое применения, а также приведены авторские акмеалгориты и их классификация.

Ключевые слова. Методика, алгоритм, акмеология, кибернетика, математика, личность.

Автором на основе анализа современных акмеологических подходов [1, 2, 3] исследуется методический инструментарий личностного и профессионального развития человека на основе кибернетически-математических принципов. Методический инструментарий основан на: научно-теоретических и практических методах в кибернетике, математике, психологии, акмеологии; в кибернетическо-математической акмеологии-психологи; методах интерпретации и моделювания. К общенаучным методам относятся: теоретический анализ; конструирование концепций и гипотез и их проверка путем экспериментов и др. В психологии (акмеологии) обще-научные методи дополняются специальными психо-(акме) метричными, диагностическими, аналитическими, коррекционными и др. методами. В математике и кибернетике обще-научные методы конкретизируются специальными методами: математической индукции-дедукции; математического анализа; моделирования; аналитических преобразований; числовых расчетов и ***алгоритмов*** редукции и апроксимации; представления результатов исследования в виде «кибер-математического отчета». ***Интерпретация*** – широко используется в жизни человека. Научная ***интерпретация –*** ограничивается правилами, концепцией и принцыпами тех наук, где она используется. В акмеологии используется акме- и не акме- ***интерпретации, которые*** можуть бути конкретные и не конкретные. Не конкретные ***интерпретации*** называют ***редукционизмами. Редукционизм*** (от лат. reductio –возврат к первоначальному состоянию) – методологический принцип, согласно котрому высшие форми материи могут буть полностью обьяснены на основе закономерностей, которые свойственны нижним формам, например, биологические явления – с помощью физических и химических законов; социологические – с помощью биологических и т. д. Такое упрощение иногда позволяет понять сложные процессы. ***Редукционизм*** может б*ыть социальный, кибернетический, компьютерный, математический, информацийный*. ***Кибернетический редукционизм (КР) –*** обьясняет функционирование психики – функциональными системами мозга и КР отображается в виде функциональных схем, которые приняты в технической кибернетике. Основна задача кибернетической психологии – это кибернетическое отображение психики. ***Математический редукционизм (МР)*** – проявляется в математическом представлении психики. ***Информацийный редукционизм (ИР) –*** обьясняет психические процесы как процессы прийома, переработки, сохранения и передачи информации. ***Компьютерный редукционизм (КР)*** – заменует проблему изучения интелекта человека – «искусственным интелектом» компьютера.

В психологии, акмеологии и их приложениях существуют интерпретации, которые обьясняют психо (акме) феномены психологическими (акмеологическими) условиями и психолого (акмеологические) – не психолого (не акмеологичными) условиями.

В кибернетике и математике и их приложених используются такие интерпретации, которые имеют конституирующее значение: кибернетико – кибернетические и кибернетико – не кибернетические; математико – математические и математико – не математические. Они могут осуществляться за счет использования: математической символики (буквенной, цифровй, формульной) – для обозначения количества и качества обьєктов; для лаконичного и однозначного представления сложных по разному понимающих языковых конструкций; математических отношений и изображений обьєктов; математических методов подстановок, апроксимаций и приближенных вычислений.

В кибераакмеологии интерпретации имеют «конституирующее» значення. В КА интерпретациях необходимы взаимно однозначные АК та КА интерпретации, а также необходимы АА (акмеологично – акмеологические), КК (кибернетично – кибернетические) и ММ (математическо – математические) интерпретации. Личность, как одна из психологических (акмеологических) сущностей человека может сначала интерпретироваться в виде системи психологических (акмеологических) феноменов, признаки которых можно наблюдать и количественно оценивать. Проблема актуализации природно – ресурсних возможностей человека очень важа и перспективна, но супер- сложна, неоднозначна «розмыта» и протиречива. Это связано со спецификой организации человеческого организма, его психической и умственной доминантой. Сложность обусловлена, за нашими подсчетами, больше чем – 4000 параметрами. Автор предлагает свой подход к решению проблеми профвоспитания, профподготовки, профобучения, профвыбора и профориєнтации – на основе кибернетично – акмеологической – технологии (КА – Т). КА –Т используется в авторськой компьютерно – аналитической кибераакмеологической експертно – ергатично – ергономичной информацийной системе (КА - ИС), которая имеет разные фазы реализации в зависисмости от програмируемых типов КА –Т (КА – Т, КА – П, КА – О). Авторськие **акме – алгоритми** по типами реализации классифицируются на: евристические, експертные, синергетические, кибернетические, кибераакмеологические, атракторные, бихевиористические, интелектуальные, креативные, когнитологические, генетические, неопределенные, слабо определенные, паралельные, рекурсивные, сетевые, дистанцийные, математические, логические, прогностические и др. **Акме – алгоритми** бывают: эмбрионологические, морфологические, физиологические, педиатрические, ювенологические, педагогические, акмеологические, гендерологические, геронтологические, валеологические, собриологические, менеджерские, социальные, культурологические, екологические, психологические, политические, економические и др. **Акме – Алгоритми** реализуют авторськую КА –Т в КА – ИС с помощью соответствующего системного и прикладного компюютерно – акмеологического обеспечения: информационного, технического, программного, правового, нормативного, бихевиористического, акмеологического, синергетического, евристического, интелектуального, когнитологического, методологического, технологического, економетрического, аналитического, математического, алгоритмического и др..

Литература

[1]. Деркач А.А., Сайко Э.В. Самореализация – основание акмеологического развития. М.: МПСИ – Воронеж: Модэк, 2010.

[2]. Антонов В.Н. Акмеологическое развитие человека на основе инновационных компьютерных технологий // спец. Выпуск научно-практического журнала «Акмеология». – **Москва – декабрь. – 2013**. С. 131–132.

[3]. Антонов В.Н., Антонова-Рафи Ю.В. Акмеологическая компьютерная оценка, диагностика и тестирование личности // спец. Выпуск научно-практического журнала «Акмеология». – **Москва – декабрь**. – 2013. С. 132–133.

MATHODICAL AND ALGORITMICAL INSTRUMENTAL PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMEN HUMAN

Antonova-Rafi Julia Valerievna (Kyev, Ukraine) docent National Technic University “KPI” **Antonov Valeriy Nicolaevich** (Kyev, Ukraine) – D.Ps. Professor, Academic Ukraine Academy Acmeology, pr. Pobeda, 34, vant46@mail.ru

Abstract

The article is devoted to analysis of the results of an science study of problem acmeological development of the personality on the base cybernetic, mathematic, psychology, acmeology and so on. In the article describe methods and methodological mean for study human and there base characteristic feature, classification and practice useful, describe author acme- algorithms and their classification.

Key words: methods, algorithm, acmeology, cybernetic, mathematic, personal.

УДК 159.9; 378

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ

Арзыбова Лариса Владимировна, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики Воронежского государственного университета; arzybova@yandex.ru
Соловьева Наталья Викторовна, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХ и ГС при Президенте Российской Федерации

Аннотация
Процесс саморазвития является новообразованием основного компонента образовательного процесса, что прекрасно объясняется с позиций акмеологического (интегративного) подхода
Ключевые слова: образовательный процесс, самостоятельная деятельность, саморазвитие, подходы к саморазвитию, контекстное обучение.

Проблема саморазвития в процессе развития личности является актуальной, поскольку в разных отраслях деятельности человека встает проблема профессионализма, которая рассматривается в системе научных знаний, с целью определения сущности процесса саморазвития в динамично реформируемых условиях и разработке средств эффективного формирования специалистов. В философских и психолого-педагогических трудах «представлены следующие подходы к пониманию саморазвития личности:

- самодвижение, развитие (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, А.Ф. Лосев, М. Хайдеггер и др.);
- самовоспитание (А.И. Кочетов, А.Н. Лутошкин, Л.И. Рувинский и др.);
- процесс жизненного самоопределения (К.А. Абульханова-Славская);
- самоутверждение, самосовершенствование, самоактуализация (В.Г. Маралов);
- духовно-нравственное развитие (К.Я. Вазина);
- творческая деятельность (В.И. Андреев);
- одно из значимых свойств личности (В.А. Петровский и др.);
- эволюционный процесс становления человека (П.Ф. Каптерев);
- активность при реализации потребностей личности в развитии (И.Ф. Харламов) и др. [4, С 81–82.]. Совокупность выделенных подходов в понимании развивающейся личности можно обобщить тезисом – саморазвитие это прогрессивное развитие в познании, самодвижении в профессиональной деятельности человека**.**

Профессиональное саморазвитие студентов в процессе контекстного обучения во многом зависит от психолого-педагогических условий, в которых оно происходит, от воздействия внешних и внутренних факторов, а также от самой личности. Как утверждал А.Н.Леонтьев, «деятельность каждого отдельного человека зависит от его места в обществе, от условий, выпадающих на его долю, от того, как она складывается, в неповторимых индивидуальных обстоятельствах» [5, с. 142]. Обучение в вузе является значимой фазой жизненной линии субъекта. В этот период происходит осознание личностно ориентированного саморазвития, открытие перспективы самодвижения в профессии, овладение профессиональными основами психолого-педагогической деятельности.

Учитывая, что саморазвитие личности в данном возрастном периоде – это процесс управляемый извне, то проектирование психолого-педагогических условий саморазвития личности реализуется в двух направлениях: через содержание вузовского образования, ориентированного на саморазвитие и профессионализм личности педагога. Это находит подтверждение в определении акмеологического понятия «развития»: «Развитие личности в акмеологии рассматривается как процесс, имеющий двойную детерминацию: субъекта (внутренняя детерминация) и акмеолога в реализуемых им средствах поддержки личности (внешняя детерминация) [1, с. 166].

Реорганизация образовательного процесса (в рамках концепции модернизации российского образования) в частности повышения роли самостоятельной работы студента в формировании профессиональных компетенций лежит в плоскости изменения личностной компоненты современного педагога. Сфера приложения обучающей функции педагога меняется: «… акцент смещается с прямого воздействия на человека на стимулирование его собственной активности и создание условий для становления продуктивного личностного и профессионального самосознания» [6]. Уровень самостоятельной деятельности определяет включенность студента в процесс профессионального саморазвития и является показателем реализации (или не реализации) внутреннего потенциала личности.

Деятельность студента как активного субъекта образовательного процесса определяется основными направлениями современных стандартов образования: компетентностным подходом и практико – ориентированной учебной деятельностью. Модель будущего специалиста условно «представленная» компетенциями, формируемыми в образовательном процессе, определяет пересмотр содержания самостоятельной работы студента, которое нуждается в разработке методологии, методическом обеспечении содержания, определении психолого-педагогических условий, в способах управления профессиональным саморазвитием студента и фиксированном контроле достижений результатов деятельности.

При проектировании самостоятельной деятельности студентов следует учитывать исходные целеполагающие основы, побуждающие их к саморазвитию:

- системный подход к организации самостоятельной деятельности;
- условия реализации потенциала личности в процессе развития;
- педагогическое взаимодействие на основе учета особенностей будущей профессиональной деятельности;
- развитие мотивации студентов к самоутверждению, самоактуализации, самосовершенствованию через познавательную деятельность;
- активизация интереса студентов к овладению профессиональными умениями, навыками к их применению.

При дифференцированном подходе к условиям реализации потенциала личности в процессе саморазвития необходимо учитывать важный подход Г.Д. Кирилловой к излагаемой проблеме, «согласно которому: «самостоятельная деятельность» является более широким понятием, чем «самостоятельная работа». Она представляет собой «деятельность, характеризующуюся умственной активностью, самостоятельным исследованием, при решении обучаемым всей задачи или одного из ее вопросов» [3, с. 100]. Данные различия, безусловно, определяются целью и задачами, поставленными перед студентами и уровнем сформированности их самостоятельности в процессе познания.

Определяющим и необходимым условием саморазвития студента становится методическое обеспечение самостоятельной деятельности: разрабатываемыми преподавателем учебно-методические материалы по самостоятельному изучению дисциплин, самостоятельно созданными студентами и др. Применяемая блочно-модульная технология изучения дисциплин предусматривает планирование самостоятельной деятельности студента, комплекс оценочных средств: контрольные вопросы по основным темам модуля, темы и литературу по подготовке рефератов, эссе и т.д. Основой содержания практических заданий по предмету является метод проблемного обучения, базирующийся на идеях П.Я.Гальперина, И.Я.Лернера, М.И.Махмутова и др.), который предполагает активизацию сложных мыслительных операций: приема, сохранения и воспроизведения информации, путём разрешения познавательной или проблемной профессиональной ситуации.

Студентам предоставлена возможность профессионального саморазвития посредством многообразия форм и видов самостоятельной деятельности в образовательном процессе путем создания педагогом предметной учебно-информационной базы, как условия реализации потенциала личности в процессе профессионального саморазвития.

Возрастание роли самостоятельной деятельности студента становится безусловным фактором, поскольку технологии современного обучения (проблемная лекция, игротехнологии, диспут, коллоквиум, лабораторные работы, презентации, проекты и т.д.) стимулируют собственную активность субъекта на проявление в процессе обучения таких личностных качеств

как: самовоспитание, самоутверждение, самоактулизацию, самосовершенствование.

Гибкая система балльно – рейтингового оценивания уровня знаний, достижения образовательных целей по каждому модулю, дает возможность самостоятельного непосредственного изменения ситуации профессионального саморазвития как активного субъекта образовательного процесса.

Профессиональное саморазвитие как непрерывный процесс обусловлен противоречием: «между комплексом реальных качеств личности (способностями, одаренностью, мотивацией достижения и др.) и требованиями конкретной профессиональной деятельности, нормативностью профессионального поведения человека» [2, с. 5–6.]. Системный подход особым образом интегрирует совокупность идей для образовательного процесса; включает организацию самостоятельной деятельности студента как психолого-педагогическое условие, залог последующего профессионального саморазвития.

Литература

[1]. Деркач А.А. Идеи А.Н.Леонтьева и акмеология / А.А. Деркач // Мир психологии. –2003. – № 3- С. 166–169.
[2]. Деркач А.А., Анисимов О.С., Соловьева Н.В. Педагогическая акмеология: Учебное пособие./А.А. Деркач, О.С.Анисимов, Н.В.Соловьева. – М.: Изд-во РАГС, 2007. – 160с.
[3]. Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система / Г.Д. Кириллова. – СПб.: Образование,1996. – 135 с.
[4]. Коуров А.В. История исследования проблемы «саморазвитие»/ А.В. Коуров //Мир науки, культуры, образования. –№ 6–2013.С. 81–82.
[5]. Леонтьев А.Н. Избранные психологические труды: в 3 т./ А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Педагогика,1983. – Т. 2. – 318с.
[6]. Источник интернет-ресурсы: http://murzim.ru/nauka/ pedagogika/ 29044-samostoyatelnaya-issledovatelskaya-deyatelnost-studentov-kafenomen.html

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS A PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL SELF DEVELOPMENT

Arzybova Larisa Vladimirovna – associate Professor of the Department of correction of psychology and pedagogics, Voronezh State University; arzybova@yandex.ru
Solovieva Natalia Viktorovna – ScD, Professor Department of Akmeology and Professional Psychology of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

Abstract
the process of self-development of the tumor is the basic component of the educational process. This is from acmeology (integrative) approach.
Key words: education, independent activities, self development, approaches to self-development, context training.

УДК 159.9

ЗНАЧЕНИЕ РАННЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА В СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

Артюхин Игорь Николаевич – студент-бакалавр II курса, кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, e-mail: igor-art7@yandex.ru
Артюхин Сергей Николаевич – студент-магистрант II курса, кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

Аннотация
В данной статье предпринята попытка выявить значение раннего профессионального опыта в становлении студента психолога. Выдвинута гипотеза об актуализации этого опыта посредством образовательной рефлексии в процессе обучения в высшем учебном заведении, что является субъективным фактором не только его структуризации в соответствии с полученными знаниями, но и дальнейшего развития и расширения. Последнее становится в этом случае важнейшим фактором становления будущего психолога как личности и как профессионала.
Ключевые слова: студент-психолог, ранний профессиональный опыт, образовательная рефлексия, инсайт, личностно-профессиональное развитие.

До того как выбрать направление своего высшего образования мы зачастую занимаемся тем, что нам действительно интересно, и на основе своих интересов выбираем себе не только хобби, но и специальность. Таким образом, опыт приобретенный до получения профессионального образования так или иначе пригодиться нам в обучении своей будущей профессии. Для студентов психологов таким опытом могут стать публичные выступления, общение с целью помощи, работа вожатым в детском лагере, проведение игр, тренингов и многое другое. Полезным ранним профессиональным опытом для студента психолога может стать любой опыт тренирующий такие личностные профессионально важные качества, как коммуникабельность, уравновешенность, внимательность, уверенность, чуткость, отзывчивость, тактичность, самообладание и др..

Одним из наиболее значимых профессионально важных качеств в деятельности психолога является склонность к рефлексии. В психологии под рефлексией понимают некий мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание, осознание: себя, собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений и т.д. .[1] Так, например, И.А. Бескова утверждает, что развитие когнитивных структур в принципе возможно только тогда, когда человек способен воспринять свой внутренний мир как нечто особо ценное и когда он проявляет интерес к продуктам собственной мыслительной деятельности, что также указывает на значимость рефлексии для актуализации раннего профессионального опыта в процессе получения профессиональных знаний. [1]

А.А. Бодалев исследовал рефлексию в образовании и одним из видов, которые он выделил, является социально-перцептивная рефлексия. Этот вид рефлексии направлен на переосмысление субъектом собственных представления о человеке. [2] А, например, А.В. Карпов в своем исследовании уровня рефлексивности студентов рассматривает: ситуативную рефлексию; ретроспективную рефлексию; перспективную рефлексию. [4]

Учитывая специфику данной статьи, нас больше интересует ретроспективная рефлексия, потому что она направлена на анализ уже выполненной в прошлом деятельности.

Из исследования М.В. Романовой об уровне рефлексивности студентов психологов 1–5 курсов, можно сказать, что большинство студентов психологов имеют средний и высокий уровень рефлексивности. [6] Возможно, люди уже склонные к повышенной рефлективности выбирают своей профессиональной деятельностью психологию, но и в процессе обучения этот навык совершенствуется и оттачивается. Это также указывает на то, что рефлексия выступает одним из главных средств актуализации значения опыта полученного до начала обучения психологии.

Тем не менее, можно предположить, что опыт, получаемый до обучения, и не подкрепленный теоретической базой анализируется на бытовом уровне. Ранний профессиональный опыт служит огромной базой примеров не имеющих отношения к определенной области знаний и не несущих за собой структурно-научной подоплеки, но проходя через призму профессиональных знаний, которые студент-психолог приобретает в процессе получения высшего образования, этот опыт осознается, структурируется и способствует скорейшему формированию умений и навыков.

Как считал В. Кёлер, реорганизацию, или структурирование, информации характеризует наличие особого переживания, которое он назвал «инсайтом». Под инсайтом В. Кёлер понимает чисто субъективный момент «догадки» в процессе мышления.[2] Известно также, что инсайт вызывает у человека позитивные эмоции, например, радость, связанную с раз-

[1] Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. Изд-во: АСТ, АСТ Москва, Прайм-Еврознак, 2009.

[2] Большая Советская Энциклопедия Творчество. П. П. Гайденко, 3-е издание, 25 том, М.: Эксмо, 2008.

решением вопроса, который не мог быть решен раньше из-за недостатка знаний.[3] Отечественные психологи, такие как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др. подчеркивали значимость эмоции для мышления.[4] Согласно С.Л. Рубинштейну, мышление уже само по себе является единством эмоционального и рационального, а эмоция – единство эмоционального и интеллектуального. [7]

Таким образом, студент, обладающий багажом не структурированного опыта, в процессе обучения получает теоретические научные знания, которые становятся важнейшим субъективным фактором становления будущего психолога как личности и как профессионала в том случае, если способствуют индивидуальной рефлексии как его актуальной учебной деятельности, так и «простраивания» своего «личностного» и «профессионального» будущего. Важно отметить, что данные мыслительные процессы сопровождаются инсайтами, которые эмоционально окрашивают информацию и способствуют лучшему ее усвоению в процессе профессионального становления студента-психолога. Именно посредством такой рефлексии будущий психолог не только по-новому смотрит на предыдущий опыт, но и анализирует, осмысляет и переосмысляет, сопоставляет и структурирует его в соответствии с новыми полученными знаниями, превращая его в опыт «нового качества» («отрефлексированный»), и тогда только способствующий непрерывному и перспективному (в плане развития) личностно-профессиональному становлению студента.

Литература:

[1]. Бескова И.А. Как возможно творческое мышление? ИФРАН, 1993.

[2]. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев // Избранные психологические труды. – 2-е изд. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 324 с.

[3]. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд-во: Лабиринт, 2008.

[4]. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики// Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57

[5]. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность, Изд-во: Смысл, Академия, М., 2005.

[6]. Романова М.В. Личностные факторы развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе: Дис. … канд. психол. наук: ФГБОУВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского», Курск, 2014.

[7]. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии, Изд-во: Педагогика, М., 1976.

IMPORTANCE OF EARLY PROFESSIONAL EXPERIENCE IN FORMATION OF STUDENT-PSYCHOLOGIST

Igor N. Artyukhin – student bachelor II course, Department of acmeology and psychology of professional activity, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Sergey N. Artyukhin – student undergraduate II course, Department of acmeology and psychology of professional activity, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Abstract

There is attempt in the article to find the meaning of early professional experience in a becoming of a student as a psychologist. It is made a hypothesis about actualization of this experience by educational reflection in the education process in the University, and it is a subjective factor of it structuring in accordance with their University knowledges but also their future development.

In this case development becomes the most important factor of psychologist's becoming in professional sphere and his personal becoming.

Key words: psychologist-student, early professional experience, educational reflection, personal and professional development.

[3] Маклаков А.Г. Общая психология. Уч-к для вузов. Изд-во: Питер, 2013.

[4] Там же.

УДК 378

РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ОВЛАДЕНИИ БУДУЩИМ ПЕДАГОГОГОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ

Ахметжанова Галина Васильевна (Тольятти, Россия) – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Педагогика и методики преподавания» Тольяттинского государственного университета; ул. Фрунзе, 2г; g.v.ahmet@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу категории мотивации как качества личности, а также описанию эмпирического исследования направленности образовательного процесса на педагогический труд. Рассмотрены различные точки зрения на понятие «мотивационная сфера» и мотивационные компоненты в ее структуре. Указано, что целенаправленное формирование мотивации отражается на уровне сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов.

Ключевые слова: мотивация, профессиональные компетенции.

Обучение – это процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым и успешность обучения зависит от многих факторов, главными из которых являются психологический, содержательно-предметный и организационный. Каждый их этих факторов, так или иначе, связан с формированием мотивации. В настоящее время ни одно педагогическое исследование не игнорирует мотивацию учебной деятельности. Этот факт сам по себе свидетельствует о важности и необходимости разработки столь сложной проблемы, как мотивация, одной из самых главных категорий дидактики. Мотивы, как и лежащие в их основе потребности, являются результатом деятельности, и вместе с тем они сами влияют на эту деятельность, а общественно-исторический характер потребностей, лежащих в основе мотивации, и их динамичность позволяют утверждать о возможности формирования мотивов.

Так, Б.Ф. Ломов за системообразующий фактор мотивации принимает «фактор, благодаря которому различные механизмы объединяются в целостную функционально-динамическую систему» [5]. В.И. Ковалев в своих исследованиях мотивации пришел к выводу о том, что системообразующим фактором являются общественные отношения, так как включаясь в общественные отношения, личность отражает их через призму своих индивидуальных особенностей, и важным моментом в формировании мотивации является осознание личностью существующих общественных отношений, которое необходимо для формирования мотивов поведения и деятельности личности [4].

Ю.К. Бабанский, например, считает, что «есть основания говорить о наличии специальных методов обучения – методов стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности…» [2, с. 100].

Педагогический смысл вышесказанного состоит в организации жизни индивида, включении его в систему педагогических отношений, в развитии его нравственных чувств и организации общения. Критерием является обязательный переход системы внешних отношений во внутренний план личности. Система педагогически организованных внешних отношений определяет характер внутреннего отношения человека к действительности. Вся система педагогических методов воздействия и взаимодействия становится эффективной тогда, когда опирается на внутренние психологические механизмы: осознанный жизненный опыт, опыт эмоциональных переживаний, нравственных чувств, навыков и привычек поведения. Кроме того, методика педагогического воздействия и взаимодействия обязательно учитывает основные индивидуально-личностные качества человека.

Проблемой внешних и внутренних мотивов успешно занимался Л.Б. Ительсон. Он отмечал: «…чтобы возникло учение, в учебной ситуации должны быть мотивы, движущие индивида к гностической цели. Такие мотивы могут быть двух типов – внешние и внутренние».

Под мотивацией как качеством личности мы понимаем систему ее целей, потребностей, мотивов, которая детерминирует деятельность и поведение человека. Качественное ее содержание определяется структурой соответствующих видов деятельности. В этой парадигме мотивация рассматривается

как интегрированное качество личности, где все ее компоненты связаны с учебой и трудом, представлены в единстве и взаимосвязи. Качественное своеобразие мотивации зависит от социальной, предметной направленности и динамических свойств. Совершенствование процесса обучения, в плане направленности его на определенный вид деятельности, в частности на педагогический труд, на наш взгляд, возможно с использованием принципа мотивационного обучения, регулирующего его мотивационную сторону и заключающегося в том, чтобы:

1) ориентировать педагогов на целенаправленное формирование мотивации познавательной деятельности как свойства личности;

2) направить деятельность педагога на обеспечение мотивационной стороны процесса обучения;

3) побуждать обучаемых к учебной деятельности;

4) своевременно выявлять сформированность мотивов учения и труда, ее основных компонентов и признаков.

Известно, что мотив не статическое, а динамическое образование, представляющее предметно-направленную активность определенной силы. В процессе такого движения мотив постоянно обнаруживает свою двойственную сущность: с одной стороны, он выступает как внутрисубъектный, а с другой, – как внесубъектный. Эта особенность учтена нами при планировании мотивационного обеспечения учебного процесса.

Практика показывает, что процесс обучения отдельному, самому абстрактному предмету успешнее формирует будущих специалистов в том случае, когда он включает аспект готовности к профессиональной деятельности как цель и как конечный результат обучения, а эти аспекты обязательно должны быть заложены в содержание предмета и обучения в целом. Другими словами, в содержание учебного предмета должны закладываться основы мотивационного обеспечения учебного процесса. Для мотивации учебной деятельности обучаемых огромное значение имеет введение в программу учебной дисциплины элементов профессии.

Все факторы, влияющие на успешность обучения, с помощью принципа мотивационного обеспечения учебно-образовательного процесса, должны работать на формирование мотивации к определенной деятельности. Естественно, что каждый из них требует учета и планирования. Все вместе их можно учесть, если рассматривать учебно-образовательный процесс как совокупность взаимосвязанных методов и средств обучения, расписанных во времени и пространстве, то есть как педагогическую технологию, которая как часть педагогического процесса должна содержать действия по изменению и последующему определению состояния объектов обучения.

Под мотивацией учения мы понимаем систему таких потребностей, мотивов и целей, которые отражают побуждения к учению, позволяют активно стремиться к пополнению общих и профессиональных знаний, к овладению профессиональными компетенциями.

В современной психолого-педагогической литературе достаточно широко представлено понятие мотивационной сферы. Это понятие широко применяется и в педагогических исследованиях, так как «психологическим результатом деятельности педагога являются психические новообразования в личности и деятельности, которые возникают под влиянием преподавателя. Чтобы это влияние было эффективным, педагог должен иметь представление о взаимосвязанной совокупности потребностей, мотивов и целей обучаемого, то есть о его мотивационной сфере» [4, с. 123].

Рассмотрим различные точки зрения на понятие «мотивационная сфера».

Б.Г. Ананьев считал, что мотивационная сфера должна рассматриваться как целостность, которая охватывает различные уровни активности человека, от его органических потребностей до ценностных ориентаций [1].

В.А. Ядов экспериментально обосновал иерархический, многоуровневый, диспозиционный характер мотивации. При построении модели мотивационной сферы личности за основу он взял длительность, в течение которой мотивационные образования носят устойчивый характер [6]. Однако, в его диспозиционной концепции не представлены многие важные функциональные и дополнительные характеристики потребностно-мотивационного образования.

В нашем исследовании под мотивационной сферой понимается такая система целей, мотивов и потребностей, которая отражает побуждение человека к деятельности. Из всей мотивационной сферы личности мы выделяем ту ее часть, которая связана с определенным видом деятельности. Это позволяет изучать мотивационное состояние обучаемого и рассматривать мотивацию как педагогическую категорию.

Следует отметить, что понятие «мотивационная сфера личности» позволяет раскрыть движущие силы личности, охарактеризовать ее деятельность в той или иной ситуации. Но мотивационная сфера личности – это сложная многоуровневая структура, и особенно важным является то обстоятельство, что мотивы могут быть новообразованы посредством внешних воздействий.

Так как нас интересует учебно-познавательная деятельность, направленная на формирование компетенций педагогической деятельности, то в дальнейшем будем рассматривать системы мотивов, связанные именно с этим видом деятельности.

Рассмотрим мотивационные компоненты в структуре мотивационно-познавательной сфере обучаемого. У каждого обучаемого имеется группа установочно-ориентировочных форм мотивации. Соответствующий им компонент мы называем диспозиционным (по В.А. Ядову). Сюда относятся ценностные ориентации, аттитюды. Другой компонент – поведенческий, и его функциональные характеристики носят деятельностный характер. В этом компоненте представлены цели, планы, программы, задачи, стремления и намерения. Третий компонент – эмотивный. В познавательной деятельности к эмотивному компоненту относятся развитые чувства, любопытство, желания, ситуативные эмоции [6].

Каждый из названных компонентов присутствует на всех уровнях мотивационно-познавательной сферы. Диспозиционный компонент на стратегическом уровне представляется в виде ценностных ориентаций, которые трансформируются в аттитюды на тактическом уровне и в актуальную установку на оперативном. Поведенческий компонент на стратегическом уровне представляется в виде генеральной цели обучения, а на тактическом уровне эта цель трансформируется в цели занятий, задачи и планы, а эти цели, в свою очередь, трансформируются в актуальную установку при выполнении конкретных операций. Эмотивный компонент на стратегическом уровне представляется развитым познавательным интересом, например, к профессии, который трансформируется в желание на тактическом уровне и в актуальную установку на оперативном. Все компоненты мотивационно-познавательной сферы при организации обучения «замыкаются» на актуальную установку. На основе установки возникает деятельность с определенной направленностью. Таким образом, все компоненты мотивационно-познавательной сферы взаимодействуют между собой и составляют основу для развития всех сфер личности, а мотивация, вызванная профессионально – познавательным интересом, есть мотивация, направленная на достижение профессиональной компетентности личности [3].

В нашем исследовании решались задачи диагностики формирования позитивной мотивации к педагогической профессии.

За основу измерения мотивации взяты тесты, адаптированные к профессии учителя, где в качестве факторов выбраны признаки каждого из трех свойств мотивации. Для социальной направленности это состав целей, иерархия потребностей, осознанность и обобщенность. Для предметной направленности это направленность на содержание обучения, на содержание методов, на способы деятельности и на их виды. Для динамичности это интенсивность, действенность и устойчивость.

Вывод о сформированности мотивации учения производился по результатам обработки тестов. Специально разработанная карточка, в которую обучаемые заносят свои ответы, позволяет оперативно определить количество набранных ими баллов. Диапазон значения баллов разбивается на три интервала в зависимости от свойств мотивации.

Если мотивация определяется узколичностными мотивами, характеризуется отсутствием интереса к предмету и неустойчивостью мотивационных образований, то такую мотивацию мы отнесем к первому уровню.

Ко второму уровню отнесем мотивацию, которая определяется интересом к определенному предмету, но носит узколичностный характер и отличается неустойчивостью.

Следующий уровень мотивации характеризуется наличием интереса к предмету и устойчивостью мотивационных образований, но в них отсутствуют социально значимые мотивы. Эта мотивация относится к третьему уровню.

Самый высокий (четвертый) уровень мотивации характеризуется четкой социальной направленностью наряду с предметной устойчивостью мотивационных образований.

Таким образом, с помощью тестов можно определить величину балла мотивации и установить уровень ее сформированности. Законы внешней обусловленности мотивации и ее внутренней организации, а также интенсивности ее формирования к деятельности дают возможность активизировать потребности и мотивационные образования, а это значит, что посредством педагогических воздействий можно повышать уровень мотивации.

Бальная оценка мотивации не раскрывает ее полипараметричности и структурно-иерархического характера. Необходим учет социальной и предметной направленности, а также динамических свойств мотивации. Такой учет достигается подсчетом баллов по каждому из параметров мотивации.

Целенаправленное формирование мотивации, создание адекватных этой мотивации условий, учет всех параметров способствуют развитию познавательного интереса и повышению уровня притязаний обучаемых, что приводит к наступлению «мотивационного резонанса», а это, в свою очередь, отражается на уровне их компетентности.

Анализ уровней мотивации обучаемых показывает, что в начале учебного года мотивация определяется интересом к педагогической профессии, но отличается неустойчивостью и носит узколичностный характер, а в конце года интерес к профессии становится более устойчивым, присутствуют социально значимые мотивы, что соответствует третьему и четвертому уровням по нашей классификации.

Мотивы социальной направленности, относящиеся к стратегическому уровню мотивации, изменяются медленнее, чем все остальные, но за счет их происходит переход от узкой обобщенной мотивации к широкой дифференцированной системе мотивов, внешняя детерминация познавательной деятельности все более заменяется отношением к деятельности личностно значимой.

Данная диагностика мотивации в методическом плане построена таким образом, что позволяет использовать оценку мотивации, как в целом, так и дифференцированно. Предусмотрена возможность введения новых показателей в оценку мотивации.

Таким образом, формирование мотивации и мотивационно-познавательной сферы обучаемых является фундаментом в формировании личности и становлении будущего педагога.

Литература

[1]. Ананьев Б.Г. Очерки психологии. / Б.Г. Ананьев – Л.: Лениздат, 1945. – 160 с.

[2]. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. / Ю.К. Бабанский – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

[3]. Деркач А.А. Оптимизация личностно-профессионального развития студентов на основе акмеологического потенциала профессиональных дисциплин / А.А. Деркач //Акмеология, 2014. – Т. 1–2. – С. 15–17.

[4]. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. / В.И. Ковалев – М.: Наука, 1988. – 192 с.

[5]. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. 1975. – № 2. С. 31–45.

[6]. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. / В.А. Ядов – Самара: Самарский университет, 1995. – 228 с.

THE ROLE OF MOTIVATION IN LEARNING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Ahmetzhanova Galina Vasil'evna (Togliatti, Russia) – Doctor of pedagogy, Professor, Head of Department "Pedagogy and the methods of teaching" of Togliatti State University; st. Frunze, 2g; g.v.ahmet@mail.ru

Abstract

This article dedicated to analysis the category of motivation as quality of person, as well as a description of the empirical research focused of the educational process at the pedagogical work. Considered the different points of view on the concept of "motivational sphere" and motivational components in its structure. Pointed that the purposeful formation of motivation is reflected on the level of formation of professional competence of future teachers.

Keywords: motivation, professional competence.

УДК 373.51

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЕМЫХ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Ахметжанова Галина Васильевна (Тольятти, Россия) – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Педагогика и методики преподавания» Тольяттинского государственного университета; ул. Фрунзе, 2г; g.v.ahmet@mail.ru.

Осипов Алексей Николаевич (Тольятти, Россия) – учитель физической культуры МБУ СОШ № 16; улица Баныкина, 4; QWERTY7772@yandex.ru.

Аннотация

Статья посвящена выявлению проблем повышения уровня мотивации обучаемых к занятиям физической культурой. В данной работе приведены результаты эксперимента по повышению уровня мотивации учащихся 8–10 классов. Данные экспериментальных исследований позволили авторам разработать методические приемы и комплексы упражнений для мотивации личности к двигательной активности.

Ключевые слова: мотивация, приемы, теоретические уроки физической культуры.

Потребность человека в движении является врожденной, но у каждой личности эта потребность выражена индивидуально, так как многое зависит от социальных и генетических факторов. У учащихся с сильной нервной системой потребность в двигательной активности больше. Такие ученики более активны на занятиях физической культурой, они успешнее и быстрее овладевают двигательными навыками. Внешняя стимуляция требуется ученикам со слабой нервной системой: подбадривание со стороны товарищей, учителей, включение в работу с более активными учениками.

В зависимости от возраста потребность в двигательной активности изменяется. По данным исследований, у детей дошкольного возраста среднесуточный объем основных локомоций 6,5–7,5 км у девочек и 7–8 км у мальчиков, у учащихся младших классов – 12 км у мальчиков и 8,5 км у девочек – в 7 лет, 18,5 и 14,5 км соответственно – в 9 лет. К 13–15 годам суточная активность снижается и составляет 12–16 км, а в старшей школе – 10–12 км [1].

Таким образом, самая большая потребность в движении – у младших школьников. Однако, у учеников начальных классов интерес к физической культуре недифференцированный: обучающимся нравится всё, но чем старше они становятся, тем чаще начинают проявлять интерес к определенному разделу учебной программы и может наступить момент, когда интересы учащихся вступают в противоречие с учебной программой, а поэтому снижается уровень мотивации большинства школьников к занятиям физической культурой [2].

Многие старшеклассники постоянно смотрят телепередачи на спортивные темы, большинство регулярно посещают спортивные соревнования, но такой интерес является пассивным, так как сами учащиеся физическими упражнениями не занимаются и мотив, основанный на знаниях о пользе физических упражнений, сформировавшийся под влиянием учителей, родителей, средств массовой информации не превращается в действенный.

В научных исследованиях замечено, что только 40% девушек и 50% юношей старших классов нравится заниматься на уроках физической культуры. Причинами негативного отношения учащихся к урокам физической культурой являются: неинтересное содержание урока и его проведение, недостаточная физическая подготовка учащегося, потеря уверенности в себе [3].

Отметим, что цели посещения уроков физической культуры старшеклассников не имеют ничего общего с целями физического воспитания. Большинство учеников приходят на урок физкультуры, чтобы пообщаться с товарищами, не иметь неприятностей из-за низких отметок или прогулов уроков по предмету, незначительная часть старшеклассников – просто подвигаться. Занимаются на уроках физической культуры целенаправленно только 40% учащихся для получения хорошего физического развития. Заметим, что юноши под физическим развитием понимают развитие двигательных качеств, девушки – улучшение своего внешнего вида. Неустойчивый интерес девушек к физической культуре обусловлен тем, что направленность и требования занятий в основном соответствуют ценностным ориентирам мальчиков. Эти данные подтверждаются различными научными исследованиями: для 87% девушек мотивом является формирование красивой фигуры и походки, уметь танцевать и двигаться красиво хотят 76% старшеклассниц. Повысить свой уровень двигательных способностей желают 61% девушек, научиться играть в спортивные игры и укрепить здоровье – 31% [3].

Психолог Кретти Б.Д. выделяет мотивы, побуждающие детей заниматься физической культурой: потребность быть членом коллектива, стремление к совершенству, повышение социального статуса, получение материальных поощрений, стремление к преодолению стресса и т. д. [4]. В исследованиях Палайма Ю.Ю. все мотивы разделены на две группы и различаются они по виду доминирования: у коллективистов доминирующими мотивами являются общественные и моральные, у индивидуалистов – мотивы самовыражения, самоутверждение личности [5]. Мотив самовыражения, самоутверждения характеризуется ориентацией личности на оценку своих спортивных результатов, а для морального и общественного мотивов характерна осознанность общественной значимости спорта.

Известно, что динамика мотивации физкультурно-спортивной деятельности имеет стадии генерализации, стабилизации, дифференциации.

Первая стадия характеризуется меньшей разборчивостью при выборе физкультурно – спортивной деятельности, непосредственностью и эмоциональностью окраски, распыленностью спортивных интересов.

Стадия дифференциации характеризуется наличием основных мотивов физкультурно – спортивной деятельности, среди которых мотивы соперничества, самоутверждения побеждают желание удовлетворения потребности в движении. На этой стадии желание заниматься физической культурой зависит от роста результатов. На стадии стабилизации главенствует мотив соревновательный и самоутверждения, что связано со стремлением удержать высокую результативность физкультурно-спортивной деятельности.

В результате анализа теоретических исследований мотивации учащихся к урокам физической культуры мы пришли к выводу, что она связана с внутренними мотивами перспективы и удовлетворения процесса деятельности, а также внешними мотивами – результатом деятельности и отсутствием внешних отрицательных мотивов.

Нами было проведено исследование по повышению уровня мотивации учащихся 8–10 классов к занятиям физической культурой, в результате которого разработаны и включены в учебный процесс следующие методические приемы:

– теоретические уроки физической культуры: разработка различных комплексов упражнений для развития физических качеств и различных групп мышц, обучение методам самоконтроля на занятиях физической культуры, анализ двигательных ошибок при выполнении упражнений и т.д.;

– расширен программный материал практических уроков физической культуры. Для повышения уровня мотивации к практическим урокам физической культуры был проведен опрос учащихся экспериментальной группы, результаты которого выявили программный материал, который имеет личностный интерес для них. Так, игру в лапту выбрали 79% учащихся, занятия в тренажерном зале нравятся 81%, гандбол – 73%, футбол – 61% школьников. В тематическое планирование были включены виды спорта, имеющие личностный интерес для учащихся.

Особенностью такого планирования является чередование в недельном цикле уроков из базовой части и вариативной, на изучение базового вида спорта отводится два часа в неделю, а на вариативный блок один час. Таким образом, если ученику не совсем интересно изучать конкретный вид программы, то в недельном цикле есть урок, который имеет личностный интерес для него;

– в каждый урок физкультуры включены упражнения, которые имеют личностный интерес для учащихся. Мы выделили также результативный мотив, который заключается в получении видимого результата занятий физическими упражнениями. Проведя опрос участников экспериментальной группы на предмет выяснения личностного интереса к определенным физическим упражнениям, определили, что для девушек важны упражнения, которые эффективно корректируют фигуру, для юношей актуальны упражнения для развития силы. В заключительной части урока выделено время (4–6 мин.), для общефизической подготовки. Работа на этом этапе строится по индивидуальной траектории, учащиеся выбирают комплексы упражнений, которые способствуют удовлетворению их потребности. В начале экспериментальной работы комплексы упражнений были составлены учителями, далее разрабатывались новые комплексы упражнений с учетом мнения обучающихся. Таким образом, полученные теоретические знания испытуемые применяли в жизненных ситуациях, что также способствует повышению мотивации к занятиям физической культурой;

В связи с вышесказанным нами выделены факторы, способствующие понижению мотивации к урокам физической культуры: переодевание в спортивную форму в раздевалке, необходимость двигаться среди одноклассников, насмешки одноклассников, боязнь не справиться с упражнением, возможность сведения счетов на уроках физической культуры, проигрыш в спортивной игре, вероятность получения травмы.

Для минимизации факторов, которые способствуют снижению уровня мотивации к урокам физической культуры в урочную и внеурочную деятельность включены мероприятия, способствующие повышению уровня мотивации к урокам физкультуры:

– общая физическая подготовка, выполняемая в группах;

– классные часы, направленные на сплочение классного коллектива;

– оценивание уроков физической культуры не по результатам сданных нормативов, а по личностному росту;

– психологические тренинги;

– участие в соревнованиях всем классом;

– туристические походы.

Результаты проведенного исследования подтверждают положительные результаты по повышению мотивации к занятиям физической культурой учащихся 8–10 классов.

Литература

[1]. Day H.I., Berlyne D.E., Hunt D.E. (eds.) Intrinsic motivation: A new direction in motivation. Toronto: HoltRinehart, 1971.

[2]. Келишев, И. Г. Спортивная направленность личности: Личность и спорт / И. Г. Келишев. – М.: Просвещение, 1975. – 240 с.

[3]. Сайкина, Е.Г. Подготовка специалиста по детскому фитнесу (в тестах и тренинговых заданиях): Учебное пособие / Е. Г. Сайкина. – СПб.: ГПУ «Нестор», 2004. –60с.

[4]. Кретти, Брайент Дж. Психология в современном спорте / Дж. Б. Кретти. – М.: 2008 г. – 224 с.

[5]. Палайма, Ю.Ю. Мотивация спортивной деятельности школьников / Ю. Ю. Палайма. – М.,1966. – С. 56–64.

INCREASE THE MOTIVATION OF STUDENTS TO THE PHYSICAL CULTURE

Ahmetzhanova Galina Vasil'evna (Togliatti, Russia) – Doctor of pedagogy, Professor, Head of Department "Pedagogy and the methods of teaching" of Togliatti State University; st. Frunze, 2g; g.v.ahmet@mail.ru.

Osipov Aleksej Nikolaevich (Togliatti, Russia) – Teacher of physical education MBU School № 16; st. Banykina, 4; QWERTY7772@yandex.ru.

Abstract

Article is devoted to problems of increasing the level of motivation of students to physical training. In this work described the results of an experiment to increase the motivation of student at 8–10 classes. Results of experimental research allowed the authors to develop

methodologies and sets of exercises to motivate the person to physical activity.

Keywords: motivation, methods, theoretical lessons of physical culture.

УДК 316.303.7; 159.9.7

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОБЪЕКТ НЕЛИНЕЙНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Басимов Михаил Михайлович (Москва, Россия) – доктор психологических наук, доцент, Российский государственный социальный университет; ул. В.Пика, 4; basimov_@mail.ru.

Аннотация

В исследовании по выявлению основных требований к профессии учителя предлагалось 129 параметров оценивающих качества, умения и навыки необходимые в профессиональной деятельности учителя. Было выявлено 193 сильных нелинейных зависимостей. Сильных линейных зависимостей выявлено всего 30 и связывают они родственные оценки. Полученные результаты позволяют говорить о системе требований к профессии учителя как объекте синергетического изучения.

Ключевые слова: учительская профессия, профессиональные требования, нелинейная зависимость, профессиональные компетенции, синергетический.

В современной практике термин «профессиональная компетенция» чаще всего определяет способность сотрудника выполнять задачи в соответствии с заданными стандартами. Профессиональные компетенции – это способности работника выполнять работу в соответствии с требованиями должности. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Используя авторский подход к понятию статистической связи (нелинейной, линейной) в психологических [9] и социологических [2] исследованиях посредством реализации обобщенного варианта метода множественного сравнения [1, 10] для квантильных разбиений (триады, кварты, квинты) данных по каждому измеряемому параметру, отказываясь от предварительного выдвижения гипотезы о форме зависимости (линейная или какой-то конкретный вид нелинейной зависимости), для изучаемой матрицы данных можно определить как формы зависимостей, так и степени их выраженности на различных отрезках шкал рассматриваемых переменных [8].

Изучение нелинейных связей по авторскому методу [8] апробировалось в различных психологических исследованиях, представляющих разноплановые области психологической науки: психология дошкольников [3] и подростков (юношей) [4], этнопсихология [5], психология профессий, психология стресса [6], психология родительства [11], измерение ценностных отношений личности «Я-другие» [12] и т.д.

В экспертной анкете [7] предлагалось 129 параметров оценивающих качества, умения и навыки необходимые в профессиональной деятельности учителя. Интервал оценок позволил решить задачу только для триад, но и этого оказалось достаточно для демонстрации преобладания нелинейных зависимостей.

В то же время сильных линейных зависимостей выявлено всего 30 и связывают они родственные оценки (иногда выраженные синонимами), что можно рассматривать, прежде всего, как критерий надежности при проведении экспертизы, но не как результаты для интерпретации результатов. Кроме того, 29 из 30 линейных зависимостей связывают параметры, относящиеся к одной и той же смысловой группе (всего 7 групп):

1. Морально-личностные качества (МЛК 30 параметров).
2. Личностно-педагогические качества (связанные с природными задатками) (ЛПК 12 параметров).
3. Профессионально-личностные качества (сформированные в ходе профессиональной подготовки) (ПЛК 18 параметров).
4. Теоретические знания учителя (ТЗУ 20 параметров).
5. Умения и навыки учителя (ПУН 15 параметров).
6. Умения, связанные с организацией жизнедеятельности детей в школе (УОЖД 17 параметров).
7. Общекультурные знания, умения и навыки (ОЗУН 17 параметров).

Всего было выявлено **193** сильных нелинейных зависимостей (из них **63** с максимумом, **93** с минимумом, **37** возрастающих, но далеко не линейных), причем только **34** из них связывают параметры какой-либо одной смысловой группы, а **159** – это сильные связи параметров разных смысловых групп.

Выпишем количества сильных нелинейных зависимостей на упорядоченных пересечениях (что (параметр Y) от чего (параметр X) зависит) групп 1–7 однородных по смыслу параметров:

Группа МЛК от групп (1–7): 6, 4, 5, 7, 8, 2, 3 (всего 35).
Группа ЛПК от групп (1–7): 4, 3, 1, 1, 2, 2, 3 (всего 16).
Группа ПЛК от групп (1–7): 5, 1, 1, 3, 5, 2, 1 (всего 18).
Группа ТЗУ от групп (1–7): 6, 2, 2, 8, 5, 8, 2 (всего 33).
Группа ПУН от групп (1–7): 1, 1, 0, 3, 8, 5, 1 (всего 19).
Группа УОЖД от групп (1–7): 1, 2, 4, 7, 14, 5, 3 (всего 36).
Группа ОЗУН от групп (1–7): 2, 3, 1, 8, 15, 4, 3 (всего 36).

Наблюдается особое положение группы параметров «Умения и навыки учителя» под номером 5: от них часто зависят другие параметры (57 раз), и одновременно они редко сами зависят от других параметров (19 раз).

Рассмотрим для примера зависимость параметра «Откровенность» (Y) от параметра «Умение подать учебный материал» (X) в виде сравнительных весомостей параметра Y для триад по шкале X:

X-1 (Y= –75); X-2 (Y= +32994); X-3 (Y= +1345)

Коэффициент силы связи Y(X): 0.65

Коэффициент силы связи для обратной зависимости X(Y): 0.17

Коэффициент корреляции: –0.11

Максимальные значения по шкале «Откровенность» (+32994) наблюдаются для среднего уровня по шкале «Умение подать учебный материал». При низком и высоком уровне значений параметра «Умение подать учебный материал» показания по шкале «Откровенность» значительно меньше (–75 и +1345) и отличие между ними не существенно для вербальной интерпретации. Можно говорить о близкой к симметричной зависимости со скачком откровенности до (+32994) по сравнительной весомости на первом этапе увеличения параметра «Умение подать учебный материал» и дальнейшая бифуркация.

Результаты расчетов позволяют говорить о наборе компетенций как о сложной системе, для которой не выполняется принцип суперпозиции, когда реально допустимы нелюбые сочетания на высоком уровне различных компетенций, а прогностические модели должны базироваться не столько на основе линейных связей, но и в значительно большей степени на основе нелинейных зависимостей.

Система требований к профессии учителя – это объект, прежде всего, синергетического изучения (на основе синергетической парадигмы), когда в рамках профиля компетенций рассматриваются, прежде всего нелинейные зависимости, а профессиональная компетентность не может рассматриваться как простая сумма (в соответствии с принципом суперпозиции) по отдельности важных и полезных профессионально-важных качеств (компетенций: знаний, умений, навыков, способов деятельности).

Таким образом, необходимо определять (моделировать) различные оптимальные наборы компетенций, когда неизбежным становится отказ от одних полезных компетенций ради других, и невозможность их одновременного требования (планирование в модели успешного специалиста) на высоком уровне.

Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 13–06–00525а

Литература

[1]. Басимов М.М. Множественное сравнение в социологических исследованиях: Монография. Курган: Курганский государственный университет, 2012. – 224 с.

[2]. Басимов М.М. Нелинейная социология: Монография. – Курган: Курганский государственный университет, 2012. – 120 с.

[3]. Басимов М.М. Учет нелинейных связей при освоении дошкольниками программы «Развитие» // Мир психологии. – 2007. – № 2. – С. 83–93.
[4]. Басимов М.М. Психологическая типологизация старшеклассников (старших подростков и юношей) по фактору успеваемости в школах нового типа // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 142–158.
[5]. Басимов М.М., Хромов А.Б. Типология зависимостей между параметрами отношений к жизненным трудностям и проблемам в различных этнических группах // Мир психологии. – 2009. – № 2. – С. 209–222.
[6]. Басимов М.М., Достовалов С.Г. Исследование стресса в нелинейной психологии // Акмеология, Научно-практический журнал. – 2011. – № 3 (специальный выпуск). – С. 57–61.
[7]. Сазонов И.А. Концептуальные основы формирования модели многоуровневой подготовки учителя. Челябинск-Курган: Изд-ва Челябинского и Курганского гос. пед. ин-тов. 1994. – 110 с.
[8]. Basimov M.M. Mathematical methods in psychological research. Monograph. Russia, Kurgan: Kurgan State University, 2009. 170 p.
[9]. Basimov M.M. Analysis of different form statistical dependence in psychological research (nontraditional methods). Monograph. – Russia, Kurgan: Kurgan State University, 2008.
[10]. Basimov M.M. Methods of multiple comparison in psychological research. Monograph. – Russia, Kurgan: Kurgan State University, 2008.
[11]. Basimov M.M., Padurina E.A. Positive parental feelings in a context of nonlinear psychology // The 12th European Congress of Psychology (Istanbul 2011 04–08 july) / Abstracts, Poster Sessions: Istanbul, 2011. – P. 1297.
[12]. Basimov M.M., Nikolaeva I.A. Graphic representations of valuable relations of the person «I-OTHERS» as the object of nonlinear psychology // The 12th European Congress of Psychology (Istanbul 2011 04–08 july) / Abstracts, Poster Sessions: Istanbul, 2011. – P. 1438.

PROFESSIONAL COMPETENSES AS AN OBJECT OF NON-LINEAR PSYCHOLOGY

Basimov M.M. (RGSU, Moscow, Russia) – D.Ps. Professor, Russian State Social University; W. Pieck street, 4; basimov_@mail.ru.

Abstract

In the research on revealing of the basic requirements to the teacher's profession were offered 129 parameters (sociological and psychological parts) estimating qualities, skills are necessary for teachers in professional work. It has been revealed 193 strong non-linear dependences. Strong linear dependences are revealed only 30 and they connect related estimations. The received results allow to speak about system of requirements to the teacher's profession as the object of synergetic studying.

Keywords: teacher's profession, professional requirements, non-linear dependence, professional competenses, synergetics.

УДК 316.303.7; 159.9.7

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ЛИНЕЙНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Басимова Полина Михайловна (Москва, Россия) – Российский государственный социальный университет; ул. В.Пика, 4; polinachelovek32@yandex.ru.
Басимов Михаил Михайлович (Москва, Россия) – доктор психологических наук, доцент, Российский государственный социальный университет; ул. В.Пика, 4; basimov_@mail.ru.

Аннотация

В исследовании по выявлению основных требований к профессии учителя предлагалось 129 параметров оценивающих качества, умения и навыки необходимые в профессиональной деятельности учителя. Было выявлено 30 сильных линейных зависимостей и связывают они родственные оценки. Показана ограниченность линейных представлений в исследовании профессиональных компетенций.

Ключевые слова: учительская профессия, профессиональные требования, линейная зависимость, профессиональные компетенции.

Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач [6].

В экспертной анкете [7] предлагалось 129 параметров, оценивающих профессиональные компетенции (качества, умения, навыки и т. д.), необходимые в профессиональной деятельности учителя.

Сильных линейных (близких к линейным) зависимостей при наших условиях отбора сильных связей выявлено всего 30, и связывают они в основном родственные оценки (иногда выраженные синонимами), что можно рассматривать, прежде всего, как критерий надежности при проведении экспертизы, но не как результаты для содержательной интерпретации результатов.

Приведем список линейных зависимостей (в скобках указан коэффициент линейной корреляции):

1. Зависимость параметров «Самолюбие» и «Гордость» (R=0.55).
2. Зависимость параметров «Эмпатия» и «Сочувствие» (R=0.52).
3. Зависимость параметров «Тактичность» и «Корректность» (R=0.59).
4. Зависимость параметров «Знание психологии воспитания» и «Знание психологии обучения» (R=0.54).
5. Зависимость параметров «Знание социологии» и «Знание философии» (R=0.58)
6. Зависимость параметров «Знание логики» и «Знание философии» (R=0.51).
7. Зависимость параметров «Знание информатики» и «Знание кибернетики» (R=0.62).
8. Зависимость параметров «Знания школы и педагогических теорий и концепций» и «Знания школоведения» (R=0.55).
9. Зависимость параметров «Умение организовать учебную работу» и «Умение планировать учебную работу» (R=0.60).
10. Зависимость параметров «Умение анализировать учебную работу» и «Умение осуществлять межпредметные связи» (R=0.52).
11. Зависимость параметров «Умение приводить знания в систему» и «Умение анализировать учебную работу» (R=0.54).
12. Зависимость параметров «Умение владеть диагностикой коллектива» и «Умение владеть диагностикой развития ученика» (R=0.61).
13. Зависимость параметров «Умение проводить воспитательные мероприятия» и «Умение планировать работу с классом» (R=0.51).
14. Зависимость параметров «Умение проводить воспитательные мероприятия» и «Умение организовывать коллектив учащихся» (R=0.55).
15. Зависимость параметров «Умение организовать и спланировать внеклассную и внешкольную работу» и «Умение организовывать работу с родителями» (R=0.60).
16. Зависимость параметров «Умение провести экскурсию» и «Умение осуществлять контакты с внешкольными учреждениями» (R=0.66).
17. Зависимость параметров «Умение организовать работу кружка» и «Умение провести экскурсию» (R=0.62).
18. Зависимость параметров «Умение рисовать» и «Умение петь» (R=0.63).
19. Зависимость параметров «Умение танцевать» и «Умение петь» (R=0.64).
20. Зависимость параметров «Умение играть на музыкальном инструменте» и «Умение петь» (R=0.63).
21. Зависимость параметров «Умение танцевать» и «Умение рисовать» (R=0.69).
22. Зависимость параметров «Умение играть на музыкальном инструменте» и «Умение рисовать» (R=0.64).

23. Зависимость параметров «Владение в совершенстве одним из видов любительских занятий» и «Умение рисовать» (R=0.51).

24. Зависимость параметров «Умение играть на музыкальном инструменте» и «Умение танцевать» (R=0.66).

25. Зависимость параметров «Владение в совершенстве одним из видов любительских занятий» и «Умение танцевать» (R=0.55).

26. Зависимость параметров «Владение одним или несколькими видами спорта» и «Умение танцевать» (R=0.58).

27. Зависимость параметров «Владение в совершенстве одним из видов любительских занятий» и «Умение играть на музыкальном инструменте» (R=0.58).

28. Зависимость параметров «Владение одним или несколькими видами спорта» и «Умение играть на музыкальном инструменте» (R=0.54).

29. Зависимость параметров «Владение одним или несколькими видами спорта» и «Владение в совершенстве одним из видов любительских занятий» (R=0.64).

30. Зависимость параметров «Умение управлять своим поведением» и «Умение распределять и концентрировать внимание» (R=0.51).

Линейные зависимости связывают родственные показатели, они легко предсказуемы, а, значит, не представляют большого эвристического интереса для исследователя. Но именно такие зависимости человек в силу своей обычной исследовательской логики предвидит, формулирует в виде гипотез, логически выводит и ему кажется, что других закономерностей просто не существует. А более сложные закономерности психологического и социологического содержания в основном не предсказуемы и требуют экспериментального изучения и дальнейшей аналитической работы [1, 2], которая не ограничивается линейными представлениями.

Линейные зависимости по определению симметричные, для них не важно, что является причиной (независимая переменная), а что следствием (зависимая переменная). Это определяется по воле исследователя, и часто диктуется интересами исследователя, его концепцией и моделью, его теоретическими доводами, субъективными взглядами на предмет исследования. Корреляционный метод и линейные связи, им выявляемые, не дают возможности выбирать направление связи. Причина и следствие в этом случае равноправны, и могут интерпретироваться произвольно по воле исследователя.

Но именно такие зависимости человек в силу своей обычной исследовательской логики предвидит, формулирует в виде гипотез исследования, логически выводит и ему часто кажется, что других закономерностей просто не существует. А более сложные закономерности психологического или социологического содержания в основном непредсказуемы и требуют экспериментального изучения, дальнейшей аналитической работы, которая не ограничивается линейными представлениями [3, 4, 5].

Для ухода от линейного взгляда в исследовании профессиональных компетенций (различных психологических процессов) предлагаем авторский подход к понятию статистической связи (нелинейной, линейной) в психологических [8,9] и социологических [2] исследованиях посредством реализации обобщенного варианта метода множественного сравнения [1,10] для квантильных разбиений (триады, кварты, квинты) данных по каждому измеряемому параметру, отказываясь от предварительного выдвижения гипотезы о форме зависимости (линейная или какой-то конкретный вид нелинейной зависимости).

Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 13–06–00525а

Литература

[1]. Басимов М.М. Множественное сравнение в социологических исследованиях: Монография. Курган: Курганский государственный университет, 2012. – 224 с.
[2]. Басимов М.М. Нелинейная социология: Монография. – Курган: Курганский государственный университет, 2012. – 120 с.
[3]. Басимов М.М. Учет нелинейных связей при освоении дошкольниками программы «Развитие» // Мир психологии. – 2007. – № 2. – С. 83–93.
[4]. Басимов М.М. Психологическая типологизация старшеклассников (старших подростков и юношей) по фактору успеваемости в школах нового типа // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 142–158.
[5]. Басимов М.М., Хромов А.Б. Типология зависимостей между параметрами отношений к жизненным трудностям и проблемам в различных этнических группах // Мир психологии. – 2009. – № 2. – С. 209–222.
[6]. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию. // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2005. С. 27–40.
[7]. Сазонов И.А. Концептуальные основы формирования модели многоуровневой подготовки учителя. Челябинск-Курган: Изд-ва Челябинского и Курганского гос. пед. ин-тов. 1994. – 110 с.
[8]. Basimov M.M. Mathematical methods in psychological research. Monograph. Russia, Kurgan: Kurgan State University, 2009. 170 p.
[9]. Basimov M.M. Analysis of different form statistical dependence in psychological research (nontraditional methods). Monograph. – Russia, Kurgan: Kurgan State University, 2008.
[10]. Basimov M.M. Methods of multiple comparison in psychological research. Monograph. – Russia, Kurgan: Kurgan State University, 2008.

PROFESSIONAL COMPETENSES IN PRESENTATION OF LINEAR PSYCHOLOGY

Basimova P.M. (RGSU, Moscow, Russia) – Russian State Social University; W. Pieck street, 4; polina-chelovek32@yandex.ru
Basimov M.M. (RGSU, Moscow, Russia) – D.Ps. Professor, Russian State Social University; W. Pieck street, 4; basimov_@mail.ru.

Abstract
In the research on revealing of the basic requirements to the teacher's profession were offered 129 parameters (sociological and psychological parts) estimating qualities, skills are necessary for teachers in professional work. It has been revealed 30 strong linear dependences and they connect related estimations. Insufficiency of linear presentations is shown at the research of professional competenses.
Keywords: teacher's profession, professional requirements, linear dependence, professional competenses.

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ НА РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Батарчук Дмитрий Сергеевич (Москва, Россия) – кандидат педагогических наук, доцент, докторант, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; batarchuk@mail.ru

Аннотация
Статья посвящена проблеме влияния мотивации на развитие поликультурной личности. В данной работе обозначается значимость мотивационных составляющих и содержательных характеристик поликультурности личности.
Ключевые слова: личность, мотивация, поликультурность.

В условиях, когда в Российской Федерации проявляются межэтнические противоречия, «поликультурность личности» нейтрализующая межнациональные коллизии, становится логически оптимальной основой рефлексии, помогающей не только понять и воспринять свою культуру и культуру различных народов без излишней эмоциональной напряженности, но и найти нравственный смысл в каждой этнокультуре.

Поликультурность личности как цель создает необходимые предпосылки для каждого государства в создании и укреплении единого полиэтнического пространства.

Становясь формирующей основой духовно – нравственного развития, поликультурность личности способствует формированию исходных мировоззренческих установок личности, определяя тем самым ее отношение во всем их многообразии и непосредственные конкретные действия и поступки. Одним из ведущих факторов эффективного развития поликультурности личности является мотивация.

Ученые указывают, что мотивация значительное влияние оказывает на психические процессы личности (Н.И. Баларич, М.А. Данилов, А.А. Деркач, Е.В. Селезнева, Б.П. Есипов, В.С. Мерлин, Р.С. Рыбалкина, В.А. Кулько) [1,3]. Анализ теорети-

ческих основ показывает, что мотивация оказывает влияние также на развитие многих свойств личности и определяет их качественное своеобразие. Она влияет на становление убеждений (Э.М. Кузьмина, Н.А. Менчинская, Г.И. Школьник); самостоятельности (Н.В. Бочкина, Л.А. Ростовецкая), определяет ценность волевого усилия (П.В. Симонов); регулирует осуществление морального выбора (Л.В. Архангельский, А.И. Татаренко); выступает как нравственная основа самостоятельности и волевых качеств личности (А.В. Гагарин, А.А. Деркач, В.И. Селиванов, П.В. Симонов) [2].

Поскольку мотивация является «блоком управления деятельностью» (М.С. Каган), она является «двигателем» личности по отношению к формированию знаний о различных этнокультурах, позитивных межэтнических установках.

Термин «мотив» происходит от французского «motif», что означает «двигаю». Или принято обозначать все те побуждения, которые изнутри «толкают», побуждают человека к определенной деятельности, направляют его на освоение находящегося во вне предмета, на «овладение им». Традиционно стало понимание мотива как внутреннего стимула человеческой деятельности и поведения, как побуждения к деятельности. В отечественной литературе в качестве мотива рассматривается «направленность личности на различные стороны деятельности» (А.К. Маркова), «объективное, в чем потребность конкретизируется и на что направлена деятельность как на побуждающее ее» (А.Н. Леонтьев), «внутренние состояния, которые определяют, энергитизируют и направляют действия на каждый момент времени» (И.А. Джидадерян), а также «осознанные побуждения…» (С.Л. Рубинштейн).

В этих определениях одни исследователи зафиксировали различные стороны этого сложного феномена, а другие – различные этапы его становления, формирования. То есть в своих определениях ученые сделали акцент либо на тесной связи мотива с сознанием личности, ее мировоззрением (С.Л. Рубинштейн, Д.А. Кикнадзе и др.), либо на связи с предметом деятельности (А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, В.К. Вилюнас).

Мотивационный компонент личности предполагает активное включение личности в межнациональное общение, стремление к взаимодействию в полиэтнической среде, ориентация на познание своей и иных этнокультур.

Наиболее полно и четко вопрос о соотношении мотива и потребности решил А.Н. Леонтьев, считая, что за мотивом всегда скрывается проблема потребностей, он понимал потребность как «потребностное состояние», «состояние нужды», которое само по себе не способно вызвать определенно направленной деятельности.

Потребность может вызвать познавательную активность в отношении особенностей различных этнокультур, побудить к деятельности по установлению эмоционально-ценностных, позитивных межэтнических взаимоотношений. Под влиянием потребностного состояния человек как бы ищет предмет для удовлетворения потребности. Такое побуждение, состояние может характеризовать лишь изначальное звено процесса формирования мотива, но не сам мотив.

Если в межкультурном диалоге появляется у личности интересная сторона его взаимодействия, которая способна ее удовлетворить, то появляется положительное отношение к собеседнику; осознание его привлекательности (по выражению К. Левина предмет как бы приобретает «положительную валентность»). Мотивация опредмечивает содержание побуждений личности, наполняя потребности своим смыслообразующим содержанием. В этой связи «чрезвычайного акта потребность становится мотивом» (А.Н. Леонтьев). Такой осознанный мотив способен не только побудить личность к межэтническому взаимодействию, но и направлять ее.

Однако возникший осознанный мотив ситуативен, то есть побуждает человека к конкретной деятельности в конкретных обстоятельствах, в конкретной ситуации, в которой он и возник. Действие такого мотива не длительно. Изменяются обстоятельства – и человек может отказаться от удовольствия ситуативного мотива.

Побуждение становится личностным мотивом в случае осознанности, сочетаемости с ценностными ориентациями личности, когда деятельность и мотив приобретают смысл. Функции (побуждающая, направляющая, смыслообразующая) проявляются личностью в результате осознания и принятия ей мотива. В дальнейшем мотив наполняется новым содержанием, обогащается, развивается, конкретизируется.

Важное значение имеют мотивы, рассматриваемые на основании критерия устойчивости приближающиеся к свойству личности.

Чтобы сформировать мотив, нужно создать ситуацию, в которой у личности впервые возникает положительно окрашенное отношение к представителям различных национальностей, а затем поддержать это состояние, вызывая его в ситуациях, сходных с той, в которой мотив – состояние возникает впервые. Таким путем можно закрепить мотив, превратить его в устойчивое свойство личности. Следовательно, поликультурность личности будет рассматриваться как система устойчивая и самовосстанавливающаяся. От ситуативного – к устойчивому – такова общая закономерность развития и положительных и отрицательных мотивов.

Таким образом, только сформировав необходимые положительные мотивы личности, у специалистов (психологов, педагогов, этнологов и др.) появляются возможности активного включения личности в межкультурный диалог, в ситуации занимательности, и обогащения знаниями о различных этнокультурах, формирования этнотолерантности, что создает необходимые условия для эффективного развития поликультурной личности.

Литература

[1]. Акмеология: учебник / Под общ. ред. А.А. Деркача. М., 2004.
[2]. Гагарин А.В. Мировоззрение, культура, компетентность личности в контексте устойчивого развития природы и общества // Акмеология. – 2010. – № 3. – С. 28–32.
[3]. Селезнева Е.В. Самореализация и особенности мотивации студенческой молодежи // Акмеология. – 2013. – № 3. – С. 28–34.

INFLUENCE OF MOTIVATION ON DEVELOPMENT OF POLYLEVEL OF CULTURE OF THE PERSONALITY

Batarchuk Dmitriy Sergeevich (Moscow, Russia) – Candidate of pedagogic sciences, associate professor, PhD candidate, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; pr. Vernadsky, 84; batarchuk@mail.ru.

Abstract

The article is devoted to a problem of influence of motivation on development of the polycultural personality. In this work the importance of motivational components and substantial characteristics of polylevel of culture of the personality is designated.

Key words: personality, motivation, polylevel of culture.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ С ПОЗИЦИИ ОСНОВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Батурина Анна Дмитриевна – аспирант Московского института Психоанализа, Москва, 117465; annalik@mail.ru

Аннотация

В статье рассмотрена проблема самоактуализации в различных подходах зарубежных и отечественных психологов с точки зрения общего и актуального в них.

Ключевые слова: самоактуализация, саморазвитие, развитие потенциала.

Теория самоактуализации была разработана в рамках гуманистической психологии в Америке в условиях кризиса психологии в начале 20 века, в противовес *бихевиоризму* и *психоанализу.* Страна развивалась и возникла необходимость в новой психологии, способной описать перспективы личностного развития и роста человека, разработать способы мотивации и методы его самосовершенствования.

Впервые *понятие самоактуализации* появилось в работах физиолога и психолога К.Гольдштейна(близок к гештальт-психологии) в 1926 году в работе «Организм. Холистический подход». Было представлено новое понимание динамики живой системы, основанное на стремлении к актуализации, заложенных в нем от природы, возможностей. Этот процесс развертывания возможностей К.Гольдштейн назвал «самоактуализацией»– и пояснил, что это не прекращение проблем

и трудностей, а скорее акт творчества, требующий борьбы и усилий[6].

В психосинтезе Р. Ассаджиоли, в статье «Символы надличных переживаний», выделил понятие *надличного* и попытался найти источник, подталкивающий человека к актуализации. Он рассмотривал сверхнормальное или надличное через понятие «нормальное»; исследовал важную роль гениев, мудрецов, святых, героев, которые могли, не принижая достоинства обычных людей, вести их к раскрытию существующих у каждого человека надличных потенций; отмечал важность символического и метафорического языка, необходимость его непрямого толкования, для более глубокого подхода к осознаванию того, что он символизирует[6].

В гуманистической психологии происходит главное развитие проблемы самоактуализации, разрабатывается проблема собственно личностного, человеческого способа существования(А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс). Начав разрабатываться лишь в послевоенное время, уже к концу 60-х гг.20 века она «стала неотъемлемой частью интеллектуального ландшафта Запада» [4].

К.Роджерс разрабатывает теорию личности и структуру её изменения в своей работе «Взгляд на психотерапию. Становление человека» (1961). По К.Роджерсу самым большим стремлением, свойственным людям и всему живому, является стремление к большей гармоничности, целостности, к самоактуализации. Недирективная», «клиент-центрированная модель психотерапии К.Роджерса основана на идее личностного роста, проявлении главной цели человека- быть самим собой[6]. *Г.Олпортом* был описан личностного способа существования человека как «открытой системы», заимствован из общей теории систем (Л.Берталанфи). В данной системе человек рассматривается как способный к изменениям, к развитию, как сохраняющий напряжение во взаимодействии с окружающей средой в отличие от «закрытой системы», где остаётся стремление к неизменности, к стабильности[6].

А.Маслоу развивал и пересматривал идеи самоактуализации в течение всей своей жизни[4]. В работе «Потребности и Мотивация» им была дана иная философия природы человека, отличная от психоанализа, бихевиоризма и гештальт-психологии. А. Маслоу предлагает гуманистический подход к образу человека, позитивный взгляд на человека, как саморазвивающейся личности, выстраивает систему человеческих ценностей: от базовых до метапотребностей. Обосновывается эта система необходимостью человека противостоять болезням и психопатологии, для закрепления им безусловного стимула, необходимого для произрастания всех компетенций человека. По мнению многих западных и российских психологов, А.Маслоу открыл новую эру позитивного взгляда на человека, чего до него никогда не было, так как человек, с точки зрения психологии, рассматривался или приравнено к животному: стимул-реакция, в бихевиоризме, или как больной, которого следует лечить, то есть оказывать сугубо внешние манипуляции воздействия на него в психоанализе.

развивая идею самоактуализации в течение трех десятилетий как центральную, в теории личности, изучая личность в контексте теории мотивации, т.е. самоактуализации, и в общей философско-мировоззренческой системе[4].

В российской психологии проблема самоактуализация личности нашла свое развитие в трудах: Б.Г.Ананьева, Л.И. Антроповой, А.Г.Асмолова, А.А.Бодалева, Л.Г. Брылевой, Е.Е.Вахромова, И.А. Витина, А.А.Дергач, М.И.Дъяченко, Е.И.Исаева, Д.А.Леонтьева, В.И.Слободчикова и др. Основные психологические течения отечественной психологии рассматривали и разрабатывали идею самоактуализации как важную проблему развития потенций человека.

В субъектном подходе С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульханова, А.В.Брушлинский, Б.Г.Ананьев и их ученики изучают самоактуализацию в контексте подхода к личности как к субъекту своего жизненного пути, его возможности распоряжаться своими собственными ресурсами, развиваться, формироваться как личности. Исследуются активность, саморегуляция, самосовершенствование субъектах[1].

В *системном подходе* (Б.Ф.Ломов, В.А.Барабанщиков, Е.Г.Суркова и др). Методологическая суть подхода к изучению психической реальности в учете многоплановости, многоуровневости организации психического, учете разнопорядковых свойств, динамике и развитии[2]. Через центрированность исследований на человеке решается главная задача- изучение природы саморегуляции, саморазвитии и самоорганизации. Е.Г.Суркова в контексте системного подхода рассматривает личностный рост и развитие личности, то есть движение личности к собственному идеалу, которое обеспечивается тенденцией к самоактуализации[5].

В акмеологическом подходе (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, А.А.Деркач, М.И.Дъяченко и др.) самоактуализация рассматривается как процесс необходимого движения человека к личной и профессиональной зрелости. Акме, с позиций данного направления – наивысшая точка развития человека в лучших своих качествах как личности, как индивидуальности и как субъекта своего жизнетворчества.

В междисциплинарных подходах: И.А.Витин в рамках этики, психологии и педагогики подчеркивает важность феноменологического подхода к личности, как уникальной индивидуальности, находящейся в непрерывном процессе работы над собой, реализации лучших личностных качеств[3].

Л.Г.Брылева в культурологическом контексте изучает самоактуализацию как оптимальный и наиболее целостный способ личности самоосуществляться в континууме Культура- Социум, как экзистенциальный путь самораскрытия личности, самоосуществления человека как целостности.

Подход В.И.Слободчикова и Е.И.Исаева- философско-антропологический, и самоактуализация личности рассматривается как самость, персонализирующаяся для других, и через других, для себя(1995, 2000)[3].

Таким образом, проблема самоактуализации- как стремление быть со своими лучшими качествами и одновременно развивать свои потенции, достаточно активно развивалась с середины 20 века и прорабатывалась практически во всех направлениях зарубежной и отечественной психологии, и не потеряла своей актуальности по настоящее время, особенностью которого является расширение исследовательского поля самоактуализации, как важнейшего предиктора мотивации и поведения человека, от отдельных психологических направлений до междисциплинарных исследований.

Литература

[1]. Агапов В.С. // Современные исследования самосознания, и Я-концепции субъекта в контексте идей С.Л.Рубенштейна // Акмеология. № 1(41). 2012 С. 133–143.

[2]. Системная организация и детерминация психики / Под.ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Из-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 13–26. – 448с.

[3]. Вахромов Е.Е. Развитие теории самоактуализации в отечественной педагогики и психологии, 2002. Электронный ресурс. http://www.hpsy.ru/public/x 044.htm.

[4]. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А.Маслоу
Электронный ресурс. http://www.voppsy.ru/issues/1987/873/873150.htm#a10

[5]. Суркова Е.Г. Сущность понятия «Личностный рост» в современной психологии (системный подход) // Акмеология. 2014. № 3. С. 58–63

[6]. Ященко Е.Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: Дис. …д-ра психол. наук . – Челябинск,2006. С. 45–58. –454с. 71: 06–19/32.

THE PROBLEM OF SELF-ACTUALIZATION WITH THE POSITIONS OF MAIN PSYCHOLOGICAL APPROACHES

Anna D. Baturina – PhD student of Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, 117465; e-mail: annalik@mail.ru

Abstract

The article considers the problem of self-actualization in different approaches of foreign and domestic psychologists from the perspective of general and relevant to them.

Keywords: self-actualization, self-development, development potential.

УДК 159.928.234

МУЗЫКАЛЬНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Бекарев Дмитрий Александрович (Иркутск, Россия) – студент, специальность «Музыкальное образование», Иркутский государственный университет Педагогический институт, ул.Карла Маркса, 1, blek7@yandex.ru.
Лосева Светлана Николаевна (Иркутск, Россия) – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры музыкального образования, Иркутский государственный университет Педагогический институт, ул. Карла Маркса, 1, Loseva@bk.ru.

Аннотация
Статья посвящена анализу исследований музыкальности в структуре музыкальной одаренности. В данной работе разбираются основные подходы в изучении данного феномена зарубежными и отечественными психологами. В заключении подводится итог проведенных исследований и определяется структура музыкальности как компонента музыкальной одаренности в вокально-хоровой деятельности.
Ключевые слова: музыкальная одаренность, музыкальность, вокально-хоровой деятельность.

Развитие музыкальной одаренности – сложный и продолжительный процесс, связанный с комплексным подходом к изучению данного феномена, ориентированного не только на высокие профессиональные достижения, но и на непрерывное саморазвитие [1]. Проблема одаренности в современном мире вызывает повышенный интерес. Определяя музыкальность как системообразующий фактор развития в структуре музыкальной одаренности, рассмотрим подробнее исследования по данной проблеме.

В зарубежной экспериментальной музыкальной психологии решается вопрос о сущности музыкальности следующим образом: следует ли понимать музыкальность как единое, целостное свойство личности или как группу отдельных способностей. В работах Е.Шефи [14] в качестве компонентов музыкальности выделены ритмический, мелодический, гармонический, полифонический, тональный и внутренний слух. Он подчеркивал значение в музыкальной деятельности интеллекта, музыкальной памяти, эмоций и фантазии. Его классификация основана на различных видах музыкального слуха, соответствующих компонентам музыкального языка.

Л.Холмстром [13] описывает несколько видов музыкальности, различных по внутренней структуре и внешним проявлениям. При этом он выделяет три равнозначных групповых фактора музыкальности: первый связан со звуковысотным восприятием, второй – с музыкальным опытом, проявляющимся при диагностике музыкальной памяти, третий – с общими тестовыми достижениями.

Концепция, которую защищают отечественные психологи, заключается в том, что музыкальность не сводится к одной какой-либо музыкальной способности, она не составляет и механической суммы различных способностей. Проводя анализ отдельных музыкальных способностей, Б.М.Теплов [10] выделяет прежде всего два признака музыкальности: переживание музыки как выражение некоторого содержания (способность эмоционально отзываться на музыку) и тонкое, дифференцированное восприятие и слышание музыки.

Ю.А. Цагарелли и З.Х. Муштари [11], [12] предлагают целостную структуру музыкальности, включающую в себя музыкальный слух, музыкально-ритмическую способность, эмоциональную отзывчивость на музыку, музыкальную память, музыкальное мышление, музыкальное воображение. При этом авторы показывают, что музыкальные способности, включая музыкальный слух и музыкально ритмическое чувство, не сводятся лишь к сенсорноперцептивному уровню, а представляют собой сложные иерархические структуры включающие в себя и более высокие уровни психического отражения: представленческий, мыслительный, коммуникативный.

С.Г.Корляковой [4] разработана иерархическая структура музыкальности, включающую психофизиологические задатки, специальные, групповые компоненты, основные компоненты музыкальных способностей (эмоциональный, слуховой, чувство метроритма), общие компоненты музыкальности (способности к восприятию и воспроизведению музыкального материала).

С.И.Науменко [6], [7] представляет результаты исследования музыкальности как комплекса специальных и общих способностей человека, рассматривая ее как индивидуально-личностное свойство. К.В.Тарасова [8], [9] предлагает подход к структуре музыкальности как многоуровневой системе общих музыкальных и частных способностей, ответственных за формирование художественного музыкального образа.

В своем исследовании при определении структуры одаренности мы опирались на культурно-психологическую модель одаренности Л.И.Ларионовой [5]. По нашему мнению, музыкальная одаренность включает музыкальность, интеллект, креативность и духовность. В рассмотрении структуры музыкальности как компонента музыкальной одаренности в вокально-хоровой деятельности мы придерживаемся точки зрения Д.К.Кирнарской [3]. Определяя музыкальность как «синтез слуховой (аналитический слух) и эмоциональной (интонационный слух) музыкальных способностей» [3, с. 304], Д.К.Кирнарская отмечает, что «интонационный слух является «эмоциональной стороной» музыкальности, в то время как аналитический слух является ее «слуховой стороной» [3, с. 215]. В определении интеллектуальной составляющей, креативности и духовности в структуре музыкальной одаренности нам близка точка зрения Л.И.Ларионовой [5].

Литература

[1]. Деркач А.А., Гагарин А.В., Степанова Л.А. Акмеология: наука, практика, образование // Акмеология. № 3–4 (специальный выпуск). 2014. С. 22–27.
[2]. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р.Кеттелла / А.Н.Капустина. СПб.: Речь, 2004.
[3]. Кирнарская Д.К.Теоретические основы и методы оценки музыкальной одаренности: дис. … д-ра психол. наук / Дина Константиновна Кирнарская. – М., 2006. – 373 с.
[4]. Корлякова С.Г. Развитие психомоторного компонента музыкально-исполнительских способностей студентов: дис… канд. психол. н. – Ставрополь, 2001. – 196 с.
[5]. Ларионова, Л.И. Интеллектуальная одаренность и культурно-психологические факторы ее развития: дисс. … д-ра психол. наук / Людмила Игнатьевна Ларионова. – Иркутск, 2002. – 420 с.
[6].Науменко С.И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности // Вопросы психологии, 1982, № 5. С. 85–93.
[7]. Науменко С.И. Формирование музыкальности у младших школьников: авт. … к-та психол. наук. Киев, 1980. – 26 с.
[8].Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. М., 1988.
[9]. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей: дис. … д-ра психол. н. – М., 1987. – 299 с.
[10].Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.,2003. 377 с.
[11]. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: авт. … д-ра психол. наук. Л., 1989–31 с.
[12].Цагарелли Ю.А., Муштари З-Х. Интегральное исследование ПВК в структуре индивидуальности музыканта-исполнителя // Психолого-педагогические проблемы исследования индивидуальности в культуре и искусстве. Челябинск, 1989. С. 99–116.
[13]. Holmstrom Lars-Hunnar. Musicality and Prognosis. Svenska Bokforlaget / Norstedts, 1963.
[14]. Szeghy E. A Musikalitas vizsgalata. Sreged. 1957.

MUSICALITY AS A COMPONENT OF THE MUSICAL GIFTEDNESS

Bekarev Dmitry Alexsandrovich (Irkutsk, Russia) – student, speciality «Music Education», State University of Irkutsk Pedagogical Institute, Karl Marx Street, 1, blek7@yandex.ru.
Loseva Svetlana Nikolaevna (Irkutsk, Russia) – Cand. Ps., Senior Lecturer of musical education, State University of Irkutsk Pedagogical Institute, Karl Marx Street, 1, Loseva@bk.ru

Abstract
This article analyzes the study of music in the structure of musical giftedness. In this work, understand the basic approach to the study of the phenomenon of foreign and domestic psychology. In conclusion summarizes the research and defines the structure of musicality as a component of musical giftedness in vocal and choral activities.
Keywords: musical giftedness, musicality, vocal and choral activities.

УДК 159.956

ПРЕОДОЛЕНИЕ СОЗАВИСИМОСТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА ПУТЕМ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Бехтер Анна Александровна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Дальневосточный государственный гуманитарный университет; ул.К.. – Маркса, 68, Хабаровск, Россия, 680000; e-mail: behter2004@mail.ru

Аннотация

Статья описывает сложный феномен созависимости личности. Автор анализирует основные подходы к созависимости, предлагает ее модель и раскрывает содержание компонентов этого состояния. Основной целью исследования является преодоление созависимости у будущих психологов через акмеологический тренинг, разработанный автором. Описаны методики, результаты исследования, а также корреляционный анализ, проясняющий связи созависимости с личностными свойствами будущих психологов. Показано, как должна выстраиваться работа по этапному расширению личностных ресурсов, акмеологического сознания для преодоления созависимости в профессиональной деятельности психолога.

Ключевые слова: созависимость, психолог, слияние, автономность, акмеологический тренинг.

Введение

Профессия психолога предполагает оказание помощи и эмоциональную включенность в ситуацию клиента. Одновременно с этим, человек, выбирающий эту профессию должен обладать такими качествами как альтруизм, эмпатия и желание безвозмездно помогать. Однако наличие альтруизма вовсе не предполагает безвозмездной помощи другому. Это является одним из способов проявления контроля и власти над другим человеком (помогающему впоследствии труднее отказать в чем-либо), а также клиент оказывается средством решения собственных проблем психолога. В последние годы феномен созависимости стал чаще описываться в работах психиатров, психотерапевтов, в связи с лечением зависимых больных и реабилитационной работой их родственников. Но эти упоминания не носят научный характер, нет разработанной методологической концепции созависимости.

На наш взгляд, есть другие причины, по которым данная тема оказывается более актуальной. Речь идет о подготовке специалистов-психологов в высшей школе [5]. Быть компетентным в вопросах созависимости и зависимости означает вовремя распознавать эти феномены в себе, прорабатывать их в супервизиях, тем самым избавляя клиента работать на свою проблему [7]. По имеющимся данным среди студентов факультетов психологии оказывается, что большинство имеет зависимых родственников и пришел учиться в вуз, чтобы как-то решить данную проблему [6]. Таким образом, с одной стороны мы имеем созависимых студентов, с другой стороны, это качество подтолкнуло их овладеть помогающей профессией, что мы расцениваем как временную компенсацию данного феномена.

Проблема созависимости сегодня представлена в различных концепциях, не принадлежащих к какому-либо методологическому подходу. В России более распространен *медицинский* подход (В.Д.Москаленко, Г. Н. Луговкина, С.Н. Зайцев, З. В. Коробкина, А.Н.Довженко и др.) [1;6], в русле которых созависимость определяется как зеркальное отражение состояния химически зависимого человека. В русле этого подхода, созависимый человек – тот, кто «полностью поглощен непреодолимым желанием управлять поведением другого человека и совершенно не заботится об удовлетворении собственных жизненно важных потребностей» [1, С.15]. Авторы этого подхода являются специалистами в области здравоохранения по работе с больными алкоголизма, наркомании, токсикомании. Соответственно, модель созависимости и ее сущностные характеристики представлены недостаточно. Более того, в этом подходе созависимость представлена как *болезнь, которая неизлечима*.

Зарубежные психологические концепции созависимости базируются на основе *транзактного анализа* идей Э.Берна и С.Карптмана, согласно которым созависимый человек в отношениях с зависимым пребывает в ролевом треугольнике Преследователь-Спасатель – Жертва. С.Карптман подчеркивает, что в такой ситуации созависимый ищет выгоду для себя, например повышение самооценки, создание новых смыслов жизни («спасая другого») и приобретение уважения окружающих. *Науные исследования т*аких авторов как Ш.В.Круз, М.Пити, М.Малер, Б.Уайнхолд, Дж.Уайнхолд расскрывают созависимость как явление современной культуры, которые характеризуется потерей личностной автономии и стремлению к психологическому *слиянию* с другим значимым лицом [1]. Такой трактовка данного феномена указывает на то, что его можно преодолеть благодаря активизации личностного потенциала созависимого, обучению его эффективным стратегиям взаимодействия с другими людьми.

Таким образом, созависимость – это состояние личности, которое характеризуется сильной поглощенностью и озабоченностью, а также крайней зависимостью (эмоциональной, социальной, а иногда и физической) от человека или предмета (Ш.В.Круз) [8]. Проявляется созависимость в психологическом слиянии с другим человеком, потерей личностной автономии, отсутствием ответственности за свою жизнь, низкой рефлексией собственного «Я», низкой самооценкой и неудовлетворенным ощущением жизни. Причиной такой состояния может быть воспитание в семье, где родители или другой член семьи страдает зависимостью (алкоголизм, наркомания); воспитание в эмоционально-деструктивной семье; ситуация длительного физического/морального насилия в детстве; ситуация сексуального насилия в детстве [8].

На основе имеющихся исследований разных авторов нами сделана попытка создания модели созависимости в русле субъектного (основная мысль – человек как творец собственной жизни) и деятельностного (любые формы проявления психики как деятельность) подходов (Таблица 1). Мы выделили четыре компонента созависимости: *когнитивный* (представлен содержанием мыслей и рефлексией личности); личностный (отношение к себе); эмоциональный (содержание переживания и основное направление эмоциональных реакций); поведенческий (паттерны и стили поведения личности).

Методика и выборка исследования

Обобщая теоретические и эмпирические исследования по данной проблеме, мы поставили цель нашего исследования – описать основные пути преодоления созависимости будущих психологов с помощью акмеологического тренинга. Для реализации цели мы поставили следующие задачи: а) подобрать методики исследования в русле темы; б) провести эмпирической исследования созависимости в структуре личности будущих психологов; в) обработать и проанализировать результаты; г) на основе результатов выстроить программу акмеологического тренинга; д) провести программу и сделать выводы по работе.

Предметом исследования является преодоление созависимость в структуре личности будущего психолога. Мы предположили, что студенты-психологи обладают определенным уровнем созависимости, что обусловлено их личностными качествами (и выбором помогающей профессии). Для диагностики были использованы: методика СЖО Д.А.Леонтьева, методика на уровень созависимости Москаленко В.Д., опросник на уровень созависимости Уайнхолд Б., Уайнхолд Д., опросник Сообщества Анонимных Созависимых (OoDA) в адаптации Н.Г.Артемцевой, тест-опросник на межличностную зависимость (Р. Гиршфильд, адаптация О.П. Макушиной). Для обработки результатов использовались методы математической статистики: корреляционный (ANOVA) анализ, критерий Спирмена, t-критерий, качественный анализ поведения испытуемых. В исследовании приняло участие 40 студентов ДВГГУ социально-психологического факультета (специальность «Психология» и «Психолого-педагогическое образование») в возрасте от 19 до 21 года, из них 35 девушек и 5 юношей.

Наше исследование состояло из нескольких этапов.

1. **Первый.** Мы опросили студентов всех курсов социально-психологического факультета на предмет имеющихся больных родственников и эмоционально дисфункциональных семей (около 160 человек). Результаты показали, что около 25% студентов глубоко травмированы отношениями с зависимым или больным родителем (отцом или матерью). Эту

Таблица 1

Компоненты созависимости, их содержание и проявление в поведении

Компоненты	Содержание	Проявление в поведении
Когнитивный	Суицидальные мысли, навязчивые мысли «как помочь или спасти другого?», низкая рефлексия,	Контроль за поведением близких, навязчивая помощь, сосредоточенность на проблемах других; выбор профессии помогающего профиля
Личностный	Низкая самооценка отсутствие автономии, игнорирование своих потребностей, ложное восприятие себя, диссоциация (расщепление)«Я», патологическая зависимость от другого человека	Саморазрушающее поведение (алкоголизм, наркомания, курение), суицидальное или рискованное поведение; психосоматические нарушения. компульсивные действия (неосознанное иррациональное поведение, о котором человек может сожалеть, но все же действует, как бы движимый невидимой внутренней силой)
Эмоциональный	Ненависть к себе, чувство вины за другого человека, подавляемый гнев, плаксивость, апатия, депрессия, чувство стыда за поведение другого человека.	Подозрительность, отсутствие доверия в межличностных отношениях неконтролируемая агрессия и аффективные срывы в общении; избегание других людей из-за стыда и вины.
Поведенческий	Проживание жизни за другого человека, взятие ответственности за другого, зависимость поведения от внешней оценки других людей	Комплекс созависимого поведения: избегание, дистанцирование, самоконтроль; трудоголизм.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции личностных параметров с уровнем созависимости испытуемых (n=40, *p≤ 0,05; ** p≤0,01: – связи не обнаружено)

Параметр	Целеполагание	Процесс жизни	Результат. жизни	Локус «Я»	Локус «Жизнь»	Общий уровень СЖО	Созависимое поведение
Созависимость	-	-	,047*	-	-	-,009**	,047**
Эмоц. опора на других	,008*	,021*	-	-	-	-	-
Стремление к автономии	,017**	-,043**	,001*	,013**	-	-	-
Неуверенность в себе	-	-,032**	-	-,048**	-	-	-
Общая созависимость	**,000***	-,007*	-	-	-	-	-
Уровень созависимости в поведении	,049**	-	-	-	-,047**	,015	,028**

группу студентов (40 человек) мы исследовали по описанным нами методикам

2. Второй. Результаты исследования были проанализированы, на их основе составлена программа акмеологического тренинга. Были отобраны 20 человек для работы в закрытой группе (экспериментальная группа). Другие 20 человек отказались от тренинговой работы, высказав пожелание прослушать лекционный материал по проблеме созависимости (контрольная группа).

3. **Третий.** Была проведена программа акмеологического тренинга с элементами психотерапии в экспериментальной группе на базе Службы практической психологии ДВГГУ с ноября 2014 г. по апрель 2015 г. (6 месяцев). Регулярность встреч – 1 раз в неделю. После повторного тестирования, было проведено сравнение экспериментальной и контрольной групп, сделаны выводы.

Результаты и их обсуждение

Корреляционный анализ выявил значимые связи между уровнем созависимости и личностными характеристиками (Таблица 2). Обнаружено, что уровень созависимость, полученный с помощью разных методик, коррелирует с такими параметрами как «Результативность жизни», «Целеполаганием» и общим уровнем смысложизненных ориентаций. Это вполне закономерные результаты, учитывая, что созависимые чаще охвачены мотивацией изменить жизнь другого человека, помочь ему стать лучше. Одним из интересных моментов можно считать отрицательную корреляцию в связке «Процесс жизни» и «Локус контроля жизнь». То есть чем выше созависимость, тем ниже эти показатели, что вполне закономерно. Созависимый тратить очень много энергии и сил на преобразовании жизни другого человека, поэтому ощущение полноты и качества жизни снижается, возникает чувство утраты контроля над протекающими событиями. И эта ситуация обуславливает повышение контроля за жизнью и поведением другого человека.

Эмоциональная опора на других как показатель созависимости связан также с «Целеполаганием жизни» и «Процессуальностью жизни», что говорит о том, что любые задачи и цели в жизни испытуемые ставят *в зависимости от мнения окружающих.*

Такой показатель как «Стремление к автономии» был выражен слабо почти у всех испытуемых. Его связь такими показателями как «Целеполагание», «Результативность жизни», «Локус контроля Я» очевидна – чем самостоятельнее человек, тем он меньше проявляет слияние и тем выше его психологическая автономность, ощущение «хозяина жизни». Обратная связь автономии оказалась с «Процессом жизни». Это можно

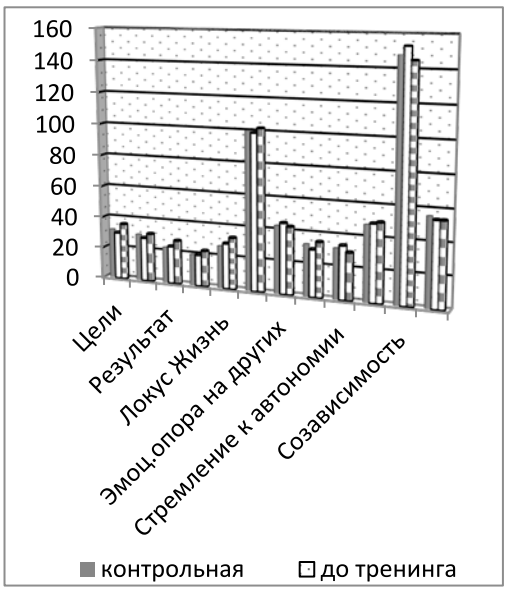


Рис.1. Сравнение исследуемых параметров экспериментальной группы (до и после тренинга) и контрольной группы

объяснить тем, что ощущение «течения» жизни у созависимого развито сильнее, чем у здорового человека. Чем выше автономность, тем больше показатель процессуальность жизни снижается, сам процесс жизни расценивается как интересный. Это подтверждается и отрицательной корреляцией шкалы «Неуверенности в себе» с параметрами «Процесс жизни» и «Локус контроля Я». Остальные параметры связаны между собой и являются проявлением созависимого поведения.

Таким образом, на первый план у будущих психологов выступили такие характеристики как снижение локуса контроля «Я», локуса контроля «Жизни», общего уровня СЖО в вкупе с неуверенностью в себе, низким стремлением к автономии, зависимостью от мнения других. Это согласуется с последними нашими исследованиями [2;3;4], когда мы получили результаты высоких баллов по просоциальным установкам и склонностью к компульсивному поведению у психологов.
На основе анализа этих результатов, мы провели программу акмеологического тренинга, разработанную нами раннее []. Но для более эффективной работы в нее пришлось включить элементы позитивной психотерапии, транзактного анализи и опыта проведения групп Алон-Анон, техник Москаленко В.Д., Уайнхолда Б., Д.Уайнхолда. Это связано с тем, что преодоление созависимости требует от участников тренинга воспоминания травмирующих событий (ситуаций насилия, например) и их переработку. В самой программе мы усилили темы, посвященные переработке эмоций, развитию рефлексии, повышению жизнестойкости, развитию смыслов и ценностей.

После проведения программы мы вновь провели диагностику по значимым параметрам. С помощью t-критерия проверили изменения в экспериментальной группы до и после тренинга, сравнили контрольную группу и экспериментальную (Рис.1). Очевидным является у всех групп почти одинаковой низкий уровень всех параметров СЖО: и целеполагания, и результативности, и процессуальности жизни, и локуса Я, и локуса Жизнь. Примечательно, что эти показатели даже не достигают средних значений по данному тесту. После тренинга ситуация в экспериментальной группе ненамного улучшена – показатели выросли на несколько значений.

Относительно общего уровня созависимости, наблюдается идентичная картина по всем сравнениям – уровень выше среднего, показатели созависимости как качества личности – очень высокие, даже после проведенного тренинга. Это говорит об устойчивости этого феномена, скорее всего изменения в структуре личности созависимого тяжело поддаются коррекции. Статистические данные говорят в целом о незначительных изменениях, сделанное нами сравнение с помощью t-критерия не показало никаких значимых изменений, поэтому таблицы данных мы не приводим. Поэтому мы обращаемся к качественному анализу поведения и высказывания испытуемых экспериментальной группы.

Качественными показателями изменений испытуемых мы получили с помощью метода самоотчета и при беседе с каждым участником экспериментальной группы. В течение срока проведения программы почти все участники переживали мощное потрясение от осознания своих просоциальных установок и понимания своей созависимости, что вызывало реакцию генерализованного гнева (на группу, на ведущего, на людей и на весь мир). Со временем факта смирения и принятия своего образа мыслей, разбора ситуаций и отработкой эмоционально травмирующих ситуаций, многие участники стали отмечать относительное спокойствие, улучшение настроения и физического самочувствия. Положительной динамикой можно считать понимание созависимых связи собственных соматических симптомов с конфликтными ситуациями в семье. Из 20 человек в течение проведения программы тренинга, 10 студентов направлены на личную психотерапию, которую они успешно прошли, повысив в себе уверенность, изменив взгляды на жизнь. Многие из участников группы в последние встречи говорили о разрыве отношений с зависимым партнером и попытках установления новых отношений с людьми без вредных привычек. Эти новые отношения вызывали понимание того, что «общаться с человеком просто не меняя его жизни – это очень скучно». Но это давало новые силы для изменения себя.

Участники экспериментальной группы высказывали мысли о том, что профессия психолога видится им совсем с другой стороны (помощь клиенту должна быть дозированной, нельзя брать на себя ответственность за клиента, навязывать ему свою волю, решать за его счет свою проблему). Можно считать положительными сдвигами и усилении *осознанной* мотивации в желании стать квалифицированными психологами, проходить регулярно супервизии, работать над своей созависмостью. Можно говорить о частичной компенсации/сублимации созависимости в профессии помогающего профиля будущих психологов. Единственным условием для успешной реализации в профессии является работа над собой и своими проблемами.

Выводы

Проделанная нами работа позволило сделать ряд выводов:

1. Созависимость – это сильная поглощенностью человеком, проявляется в психологическом слиянии с другим человеком, потерей личностной автономии, отсутствием ответственности за свою жизнь, низкой рефлексией собственного «Я», низкой самооценкой и неудовлетворенным ощущением жизни.
2. Созависимость имеет несколько компонентов: *когнитивный* (представлен содержанием мыслей и рефлексией личности); личностный (отношение к себе); эмоциональный (содержание переживания и основное направление эмоциональных реакций); поведенческий (паттерны и стили поведения личности).
3. Созависимость тесно связана с такими качествами личности как смысложизненные ориентации, автономией, целеполаганием и ощущением контроля собственной жизни. Чем выше созависимость, тем ниже уровень перечисленных параметров.
4. Одним из эффективных путей преодоление созависимости является акмеологический тренинг с элементами психотерапии вкупе с индивидуальной психотерапией. Ориентация на профессиональный рост и акме вызывает сдвиг внимания созависимого от болезненного объекта на себя и свою жизнь, активизирует личностные ресурсы.

Таким образом, компетентность будущего психолога как важная часть его профессионализма зависит во многом и от решения собственных проблем будущего специалиста. На наш взгляд, лучшая компенсация созависимости у специалиста – это работа в сфере помогающих отношений, позволяющих ему реализовывать свое желание помочь другому. При этом необходимо такого специалиста ориентировать на регулярную работу над собой в таких мероприятиях как супервизия, баллинтовские группы, интервизия, личная и групповая психотерапия.

Литература

[1] Артемцева Н.Г. Феномен созависимости: психологический аспект:/ Артемцева Н.Г.: монография: Изд-во МГУДТ, 2012. – 222с.
[2] Бехтер А.А., Гончарова Е.В. Феномен антиципации в контексте акмеологического развития специалиста//Акмеология, научно-практический журнал. – № 1, 2015.С.32–39.
[3] Гагарин А.В. Образовательная рефлексия в профессиональной подготовке бакалавров психологии//Акмеология, научно-практический журнал № 3.2013. – С. 54–59.
[4] Гагарин А.В., Бехтер А.А. Развитие копинг-стратегий будущих психологов посредством рефлексивных методов обучения//Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014.№ 3. С. 90–96.
[5] Кочеткова Т.Н. Условия, способствующие развитию субъектности студентов в процессе получения высшего образования//Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 6. С. 190–195.
[6] Ткач Е.Н. Подготовка психолога: «пауза молчания»//Высшее образование в России. 2007. № 3. С. 172–173. [7] Москаленко В.Д. Зависимость. Семейная болезнь: изд-во «Панорама», Москва, 1998. – 180с.
[8] Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / Перевод с английского А.Г. Чеславской – М.: Независимая фирма “Класс”, 2002. – 224 с. – (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 103).

BREAKING FREE OF THE CO’DEPENDENCY OF FUTURE PSYCHOLOGIST BY AKMEOLOGICAL TRAINING

Anna A.Bekhter. – Cand.Ps, lector the Chair of Psychology of Far East Humanitarian University, K. – Marks street, 68, Khabarovsk, Russian. e-mail: behter2004@mail.ru.

Article describes a difficult phenomenon of the co-dependency of the personality. The author analyzes the main approaches to the co-dependency, offers its model and opens the maintenance of components of this state. A main objective of research is breaking free of the co-dependency at future psychologists through the akmeological training developed by the author. Techniques, results of research, and also the correlation analysis which is clearing up communications of the co-dependency with personal properties of future psychologists are described. It is shown how work on landmark expansion of personal resources has to be built, akmeological consciousness for overcoming of the co-dependency in professional activity of the psychologist.
Keywords: co-dependency of the personality, psychologist, merge, autonomy, akmeological training.

УДК 159.9

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ РУКОВОДИТЕЛЯ И ИХ ВЗАИМОВЛИЯНИЯ

Болсун Сергей Александрович - гипнолог, медицинский психолог. заместитель директора, декан факультета гипнологии научно-исследовательского института клинического гипноза (НИИ КГ). Ученый секретарь Национального общества гипноза РФ в составе Европейского общества гипноза (ESH) и Международного общества гипноза (ISH).

Аннотация

В статье рассматривается проблема взаимосвязи аутопсихологической и коммуникативной компетентности личности. Посредством измерения уровней развития данных видов компетенций и проведения корреляционного анализа показано, что такая взаимосвязь существует и выражается в том, что руководители с высоким уровнем аутопсихологической компетентности способны к эффективным коммуникациям и, наоборот, руководители с низким уровнем аутопсихологической компетентности не способны к эффективным деловым коммуникациям.
Ключевые слова: аутопсихологическая компетентность, коммуникативная компетентность, коммуникативные способности руководителя, организаторские способности руководителя.

Введение

Аутопсихологическая компетентность предполагает осознание индивидуумом присущих только ему черт и понимание своих действий на основе самоосознания в разнообразных ситуациях в жизни, в том числе и в профессиональной деятельности. В основании аутопсихологической компетентности лежат следующие способности личности: использование и развитие своих психических ресурсов, создание удобной для профессиональной деятельности ситуации с помощью изменения своего настроения и состояния, приобретение, закрепление, контроль, корректировка знаний и умений, перестройка при возникновении форс-мажора, создание волевой установки на значимые достижения [1,2,4,6,7-13].

Л.А. Степнова обосновала, что аутопсихологическая компетентность состоит из навыков, которые направлены на: самодиагностику (оценка, анализ самого себя, самоопределение и самоконтроль); саморазвитие (техники изменения черт личности, программирование самого себя); самомотивирование (создание образов достижения, постановка конкретных задач, выделение ресурсов на их решение); самокоррекцию (техники решения проблем личности – избавление от стрессов, комплексов, зажимов; техники изменения внутреннего состояния – самоубеждение, саморегуляция, методики контроля жизнеднятельности организма); высокоэффективную работу с информацией (усовершенствование памяти, скорочтение, техники ускоренного анализа информации); психолингвистическую компетентность (работа с текстом, формулировка фраз и понимания их скрытого смысла) [9].

Коммуникативная компетентность – это совокупность внутренних ресурсов человека, необходимых для реализации оптимальной коммуникации в некотором наборе возможностей для взаимодействия личностей.

Коммуникативная компетентность – это возможность установления и поддержания необходимых эффективных контактов между личностью и другими индивидами [3,5].

Эмпирическая часть данного исследования направлена на исследование аутопсихологической компетенции, коммуникационных способностей руководителя и взаимосвязи между ними.

Исследование проводилась с ноября по декабрь 2014 года на базе руководителей высшего и среднего звена крупного акционерного общества в области самолетостроения. В исследовании принимали участие 20 менеджеров высшего звена (руководители отделов и заместители директора) и 80 менеджеров среднего звена (заместители руководителей отделов, заместители руководителей филиалов и т.д.). Всего в исследовании приняло участие 100 человек.

Целью исследования является изучения взаимовлияния и взаимосвязи уровня аутопсихологической компетентности руководителей и уровня их деловых коммуникационных способностей.

Гипотеза исследования состояла в том, что руководители с высоким уровнем аутопсихологической компетентности способны к эффективным коммуникациям и, наоборот, руководители с низким уровнем аутопсихологической компетентности не способны к эффективным деловым коммуникациям.

Методика

В соответствии с целью эмпирического исследования был выбран следующий методический инструментарий.

Для определения уровня аутопсихологической компетентности руководителей использовалась методика «Тест на оценку аутопсихологической компетентности», разработанная Л.А. Степновой [9].

Для определения уровня коммуникативных способностей руководителя использовалась методика «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)», разработанная Н.П. Фетискиным, В.В. Козловым, Г.М. Мануйловым [14].

Для анализа результатов исследования использовались следующие методы математико-статистической обработки данных: корреляционный анализ; интерпретационный метод.

Результаты и их обсуждение

представим результаты диагностики аутопсихологической компетентности руководителей в виде табл. 1.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы:**

1) 49% руководителей авиастроительной компании и 90% топ-менеджмента обладают высоким уровнем аутопсихологической компетентности, то есть являются адаптивными, позитивно мыслящими, обладающими интеллектуальной гибкостью и самостоятельностью суждений;

2) 44% руководителей ОАО авиастроительной компании и 10% топ-менеджмента обладают средним уровнем аутопсихологической компетентности, то есть являются весьма профессиональными, активными, ответственными, самостоятельными, оно им не хватает оптимизма, гибкости, уверенности при неопределенности;

3) 7% руководителей ОАО авиастроительной компании обладают низким уровнем аутопсихологической компетентности, то есть теряются при неопределенности, являются несамостоятельными и пассивными;

4) средняя бальная оценка руководителей предприятия составляет 73.31 балла, что по шкале диагностики является уровнем аутопсихологической компетентности выше среднего, что является хорошим показателем для предприятия и по нашей стране в целом.

Таким образом, можно сказать, что руководители предприятия обладают достаточно высоким уровнем, аутопсихологической компетентности, а топ-менеджмент – очень высоким.

Представим результаты определения уровня коммуникативных способностей руководителей по методике КОС-2 в табл. 2.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы:**

1) 42% руководителей и 75% топ-менеджмента обладают высшим уровнем коммуникативных способностей, то есть легко и непринужденно себя ведут в обществе, добиваются принятия и продвижения своих решений и борются за отстаивание своего мнения;

2) 29% руководителей и 25% топ-менеджмента обладают высоким уровнем проявления коммуникативных склонностей, то есть быстро находятся при новых условиях, находят друзей, инициативны в общении;

3) 23% руководителей обладают средним уровнем проявления коммуникативных склонностей, то есть пытаются отстаивать свое мнение, имеют склонность к коммуникациям в коллективе, но потенциал их коммуникационных способностей неустойчив;

4) 5% руководителей имеют коммуникативные способности ниже среднего уровня, то есть необщительны, неинициативны в общении, предпочитают уединение коммуникациям;

5) 1% руководителей обладает низким уровнем коммуникативных способностей;

6) средняя бальная оценка руководителей предприятия составляет 14.66 балла, что по шкале диагностики является высоким уровнем коммуникативных способностей.

Таким образом, можно сказать, что руководители предприятия обладают высоким уровнем коммуникативности, а топ-менеджмент – очень высоким.

Представим результаты определения уровня организаторских способностей руководителей по методике КОС-2 в табл. 3.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы:**

1) 29% руководителей и 75% топ-менеджмента обладают высшим уровнем организаторских способностей, то есть являются инициативными, настойчивыми, склонными организовывать коллективные мероприятия, самостоятельными в решениях;

2) 40% руководителей и 25% топ-менеджмента обладают высоким уровнем проявления организаторских способностей, то есть способны решать проблемы в незнакомых, трудных, брать на себя ответственность за свои решения и за своих подчиненных;

3) 24% руководителей обладают средним уровнем проявления организаторских склонностей, то есть стремятся к организации людей, коллектива, однако реализация не отличается высоким уровнем;

4) 7% руководителей имеют организаторские способности ниже среднего, то есть предпочитают не отстаивать своего мнения, в чувствуют скованность в новых ситуациях, несамостоятельны и безынициативны в организации и при принятии решений;

5) средняя бальная оценка руководителей предприятия составляет 14.31 балла, что по шкале диагностики является высоким уровнем организаторских способностей.

Таблица 1

Результаты диагностики аутопсихологической компетентности руководителей

Уровни АК	Количество руководителей	В т.ч. топ-менеджеров
1	49	18
2	44	2
3	7	0
Всего	100	20

Таблица 2

Результаты диагностики коммуникативных способностей руководителей

Уровни коммуникативных способностей	Количество руководителей	В т.ч. топ-менеджеров
1	42	15
2	29	5
3	23	0
4	5	0
5	1	0
Всего	100	20

Таблица 3

Результаты диагностики организаторских способностей руководителей

Уровни организаторских способностей	Количество руководителей	В т.ч. топ-менеджеров
1	29	15
2	40	5
3	24	0
4	7	0
5	0	0
Всего	100	20

Таким образом, можно сказать, что руководители предприятия обладают высоким уровнем организаторских склонностей, а топ-менеджмент – очень высоким.

Теперь рассмотрим наличие взаимосвязи между уровнем аутопсихологической компетентности и уровнем развития коммуникативных способностей руководителей с помощью корреляционного анализа.

При проведении корреляционного анализы пытаются определить наличие какой-либо взаимосвязи в одной выборке между двумя показателями, и если взаимосвязь имеет место, то растет ли один показатель при увеличении другого (положительная корреляция) или уменьшается (отрицательная корреляция).

Иначе говоря, корреляционный анализ способствует определению возможности предсказывания вероятных значений одного показателя при известной величине другого.

С этой целью можно использовать метод расчета коэффициента корреляции.

Корреляционный коэффициент – это показатель, который может находиться в пределах от +1 до -1. Когда речь идет о полной положительной корреляции он равен единице, и минус единицу при полной отрицательной корреляции.

В психологии корреляцию считают сильной, если коэффициент превышает 0,70; когда он больше, чем 0,90, то корреляцию считают очень сильной. Но для того, чтобы безошибочно говорить о взаимосвязи между переменными, надо обратить внимание на объем выборки: чем больше выборка,

тем более достоверный показатель рассчитанного коэффициента корреляции.

Примем за X – балльный показатель аутопсихологической компетентности, а за Y – балльный показатель коммуникативных склонностей руководителей.

Сначала вычислим выборочные средние:

$$\overline{x} = \frac{\sum x_i}{n} = \frac{7331}{100} = 73.31$$

$$\overline{y} = \frac{\sum y_i}{n} = \frac{1466}{100} = 14.66$$

$$\overline{xy} = \frac{\sum x_i y_i}{n} = \frac{112617}{100} = 1126.17$$

Затем рассчитаем выборочные дисперсии:

$$S^2(x) = \frac{\sum x^2_i}{n} - \overline{x}^2 = \frac{574791}{100} - 73.31^2 = 373.55$$

$$S^2(y) = \frac{\sum y^2_i}{n} - \overline{y}^2 = \frac{22780}{100} - 14.66^2 = 12.88$$

Найдем среднеквадратические отклонения по формулам:

$$S(x) = \sqrt{S^2(x)} = \sqrt{373.55} = 19.328$$

$$S(y) = \sqrt{S^2(y)} = \sqrt{12.88} = 3.589$$

Рассчитаем коэффициент ковариации:

$$cov(x,y) = \overline{x \bullet y} - \overline{x} \bullet \overline{y} = 1126.17 - 73.31 \bullet 14.66 = 51.45$$

Определим коэффициент корреляции, который является показателем тесноты взаимосвязи и рассчитывается по формуле:

$$r_{xy} = \frac{\overline{x \bullet y} - \overline{x} \bullet \overline{y}}{S(x) \bullet S(y)} = \frac{1126.17 - 73.31 \bullet 14.66}{19.328 \bullet 3.589} = 0.742$$

Взаимосвязь между показателями может быть сильной и слабой. Они получают оценку по шкале Чеддока:

$0.1 < r_{xy} < 0.3$: слабая;
$0.3 < r_{xy} < 0.5$: умеренная;
$0.5 < r_{xy} < 0.7$: заметная;
$0.7 < r_{xy} < 0.9$: высокая;
$0.9 < r_{xy} < 1$: весьма высокая.

Таким образом, связь между уровнем аутопсихологической компетентности и уровень коммуникационных способностей руководителей высокая и прямая.

Коэффициент детерминации показывает, какая доля случаев изменения одного признака приводит к изменения уровня другого.

Коэффициент детерминации находят по формуле:

$$R^2 = 0.742^2 = 0.5499$$

Таким образом, в 54.99% случаев при изменении уровня аутопсихологической компетентности изменится и уровень коммуникативных способностей руководителей.

Определим значимость коэффициента корреляции.

Выдвигаем гипотезы:

H_0: $r_{xy} = 0$, нет линейной взаимосвязи между переменными;

H_1: $r_{xy} \neq 0$, есть линейная взаимосвязь между переменными;

Для проверки гипотезы о равенстве нулю коэффициента корреляции при уровне значимости α при конкурирующей гипотезе $H_1 \neq 0$, надо вычислить наблюдаемое значение критерия (величина случайной ошибки):

$$t_{набл} = r_{xy} \frac{\sqrt{n-2}}{\sqrt{1 - r^2_{xy}}}$$

и по уровню значимости α и числу степеней свободы $k = n – 2$ в таблице распределения Стьюдента найти критическую точку $t_{крит}$ двусторонней критической области. Если $t_{набл} < t_{крит}$ нет оснований отвергнуть нулевую гипотезу. Если $|t_{набл}| > t_{крит}$ – нулевую гипотезу отвергают.

$$t_{набл} = 0.742 \frac{\sqrt{98}}{\sqrt{1 - 0.742^2}} = 10.94$$

Для уровня значимости α=0.05 и степеней свободы k=100–2=98 по таблице Стьюдента определяем:

$$t_{крит}(n-m-1; \alpha/2) = (98;0.025) = 1.984$$

Если $|t_{набл}| > t_{критич}$, то рассчитанная величина коэффициента корреляции статистически значима.

Поскольку $|t_{набл}| > t_{крит}$, то гипотеза о равенстве нулю коэффициента корреляции отвергается, и коэффициент корреляции является статистически значимым.

Найдем доверительный интервал для оценки коэффициента корреляции по формуле:

$$\left(r - t_{крит}\sqrt{\frac{1-r^2}{n-2}};\ r + t_{крит}\sqrt{\frac{1-r^2}{n-2}}\right)$$

Доверительный интервал для коэффициента корреляции:

$$\left(0.742 - 1.984\sqrt{\frac{1-0.742^2}{100-2}};\ 0.742 + 1.984\sqrt{\frac{1-0.742^2}{100-2}}\right)$$

$$r(0.607;0.876)$$

Таким образом, мы можем на уровне значимости 95% подтвердить гипотезу о наличии тесной и прямой взаимосвязи между уровнем аутопсихологической компетентности руководителей и уровнем их коммуникационных способностей.

Проанализируем также наличие взаимосвязи между уровнем аутопсихологической компетентности руководителей и уровнем их организаторских способностей.

Рассчитаем выборочные средние:

$$\overline{x} = \frac{\sum x_i}{n} = \frac{7331}{100} = 73.31$$

$$\overline{y} = \frac{\sum y_i}{n} = \frac{1431}{100} = 14.31$$

$$\overline{xy} = \frac{\sum x_i y_i}{n} = \frac{109254}{100} = 1092.54$$

Определим выборочные дисперсии:

$$S^2(x) = \frac{\sum x^2_i}{n} - \overline{x}^2 = \frac{574791}{100} - 73.31^2 = 373.55$$

$$S^2(y) = \frac{\sum y^2_i}{n} - \overline{y}^2 = \frac{21591}{100} - 14.31^2 = 11.13$$

Найдем среднеквадратические отклонение:

$$S(x) = \sqrt{S^2(x)} = \sqrt{373.55} = 19.328$$

$$S(y) = \sqrt{S^2(y)} = \sqrt{11.13} = 3.337$$

Рассчитаем коэффициент ковариации:

$$cov(x,y) = \overline{x \bullet y} - \overline{x} \bullet \overline{y} = 1092.54 - 73.31 \bullet 14.31 = 43.47$$

Найдем коэффициент корреляции:

$$r_{xy} = \frac{\overline{x \bullet y} - \overline{x} \bullet \overline{y}}{S(x) \bullet S(y)} = \frac{1092.54 - 73.31 \bullet 14.31}{19.328 \bullet 3.337} = 0.674$$

Таким образом, связь между уровнем аутопсихологической компетентности и уровень организаторских способностей руководителей заметная и прямая.

Определим значимость коэффициента корреляции.

Выдвигаем гипотезы:

H_0: $r_{xy} = 0$, нет линейной взаимосвязи между переменными;

H_1: $r_{xy} \neq 0$, есть линейная взаимосвязь между переменными;

$$m_r = \frac{\sqrt{1 - 0.674^2}}{\sqrt{98}} = 0.0746$$

$$t_r = \frac{0.674}{0.0746} = 9.03$$

Для уровня значимости α=0.05 и степеней свободы k=100–2=98 по таблице Стьюдента определяем:

$$t_{крит}\ (n\text{-}m\text{-}1;\ \alpha/2) = (98;0.025) = 1.984$$

Поскольку $|t_{набл}| > t_{крит}$, то коэффициент корреляции является статистически значимым.

Найдем доверительный интервал для коэффициента корреляции:

$$r - \Delta_r \le r \le r + \Delta_r$$
$$\Delta_r = \pm t_{крит} m_r = \pm 1.984 \bullet 0.0746 = 0.148$$
$$0.674 - 0.148 \le r \le 0.674 + 0.148$$

Доверительный интервал для коэффициента корреляции:

$$0.526 \le r \le 0.822$$

Заключение

Таким образом, мы можем на уровне значимости 95% подтвердить гипотезу о наличии заметной и прямой взаимосвязи между уровнем аутопсихологической компетентности руководителей и уровнем их организаторских способностей.

Однако, аутопсихологическая компетентность сильнее влияет на коммуникационные способности руководителей, и их взаимосвязь значительно более тесная.

Гипотеза исследования доказана и подтверждается. Руководители с высоким уровнем аутопсихологической компетентности способны к эффективным коммуникациям и, наоборот, руководители с низким уровнем аутопсихологической компетентности не способны к эффективным деловым коммуникациям.

Литература

[1]. Афанасьева Н.В., Степнова Л.А. Когнитивные способности в структуре аутопсихологической компетентности госслужащего // Акмеология. – 2005. – №2. – с.32-41.

[2]. Биаметова Г.Ф. Аутопсихологическая компетентность специалистов морских профессий // Психологические технологии в экстремальных видах деятельности. – Донецк, 2008.

[3]. Воронин В.В. Развитие коммуникативной компетентности специалиста: Учебное пособие / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2007. – 138 с.

[4]. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.

[5]. Макаровская И.В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 2006. – 24 с.

[6]. Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности специалиста. Учебно-методическое пособие / Л. А. Степнова; Российская акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации; под общ. ред. А. А. Деркача. Москва, 2007.

[7]. Степнова Л.А. Изучение экономического сознания методом семантического дифференциала // Социологические исследования. 1992. № 8. С. 65.

[8]. Степнова Л.А. Акмеологические технологии как средство формирования кадрового резерва на предприятиях газодобывающей отрасли. Учебно-методическое пособие / Л.А. Степнова, Т.В. Ковалёва; под общ. ред. А. А. Деркача; Российская акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации. Москва, 2009.

[9]. Степнова Л.А. Организация акмеологической службы в системе ин формационной безопасности предприятия / Краснов И.З., Степнова Л.А. // Акмеология. 2007. № 2. С. 68-77.

[10]. Степнова Л.А., Бруй Ю.В. Психолого-акмеологическая диагностика профессиональной компетентности кадров управления. Учебное пособие / Л.А. Степнова, Ю.В. Бруй ; под общ. ред. А. А. Деркача ; Российская акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации. Москва, 2010.

[11]. Степнова Л.А. Аутопсихологическая компетентность психолога в сфере образования // Акмеология. 2003. № 3. С. 53-56.

[12]. Степнова Л.А., Качановская Е.В. Профессиональная деятельность адвоката как предмет психолого-акмеологического исследования // Акмеология. 2014. № 1 (49). С. 100-104.

[13]. Степнова Л.А. Психолого-акмеологическое обеспечение профессионального развития государственных служащих // Социология власти. 2007. № 4. С. 5-14.

[14]. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

EMPIRICAL RESEARCH OF AUTOPSYCHOLOGIGAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE MANAGER

Bolsun Sergey Aleksandrovich - hypnologist, clinical psychologist. Deputy director, dean of the faculty of hypnology of the Research institute of clinical hypnosis (RICH). Scientific secretary of the National society of hypnosis of Russian Federation, constituent society of the European society of hypnosis (ESH) and the International society of hypnosis (ISH).

Abstract

The article is devoted to the relationship of the autopsychological and communicative competences of the individual. By measuring the levels of development of these types of competencies and correlation analysis shows that such a relationship exists and is expressed in the fact that the managers with a high level of autopsychological competence are capable to effective business communication and, on the contrary, the managers of low autopsychological competence are not capable for effective communication.

Key words: autopsychological competence, communicative competence, communication skills of manager, organizational skills of manager.

УДК 159.9

АУТОАГРЕССИЯ У НАРКОЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ ПСИХОАНАЛИЗА

Вашукова Екатерина Юрьевна – аспирант заочного отделения Московского Института Психоанализа. 121170 Россия, Москва, Кутузовский пр. 34. e-mail: kriya@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу психоаналитических теорий формирования таких феноменов, как аутоагрессия и аддикция. В данной работе рассматриваются основные положения классического психоанализа, неофрейдистов, теории объектных отношений, раскрывающие саморазрушающее, зависимое поведение. Особое внимание уделено рассмотрению вопросов этиологии и патогенеза аутоагрессии. Как основной механизм развития аутодеструктивного поведения рассматривается внутриличностный конфликт и защитные механизмы. Так же рассматриваются некоторые психологические особенности аддиктов.

Ключевые слова: наркозависимость, аутоагрессия, личность, З.Фрейд, психоанализ, теория объектных отношений, внутриличностный конфликт, защитный механизм.

Введение

Высокий уровень распространения наркомании в России является серьёзной медико-социальной проблемой [5]. Однако, единой теории, описывающей причины и механизм развития аддиктивного поведения в настоящий момент нет. В то же самое время, мы можем встретить множество различных гипотез, с помощью которых научные школы психологии и медицины пытаются объяснить такой феномен, как аддикция, и найти пути её преодоления. [9; 10] Необходимо отметить, что существует два вида зависимости: психическая и физическая. И если методы эффективной борьбы с физической зависимостью разработаны, то проблема психической зависимости остаётся на данный момент не разрешённой. Большой вклад в изучение аддиктивного поведения внесло психоаналитическое направление психологии.

Связь аутоагрессии и химической аддикции является неоспоримой. Она заложена уже в его метафорических определениях, таких как «суицид растянутый во времени», «пролонгированный суицид», «хронический суицид». [14] Следует

добавить, что наркомания сопряжена с различными поведенческими расстройствами, которые можно рассматривать как проявления аутоагрессии: экскориации, трихотиллофагия, сладострастная асфиксией и другие.

Теоретические основы

Согласно теории философа Т. Гоббса социальные ограничения определялись как необходимые условия для обуздания животных проявлений человеческой натуры, нуждающейся в строгом контроле. З. Фрейд, опираясь на философию Т. Гоббса, утверждал, что человек асоциален по своей природе и представляет собой изначально «неуправляемое, импульсивное животное». Социальные ограничения, таким образом, выступают в виде контроля над агрессивными животными инстинктами человека.

Основная идея З. Фрейда заключалась в том, что девиации являются результатом неэффективности психологических защитных механизмов в регуляции конфликта между Ид и Супер-Эго. Борьба, которых неизбежна, так как Ид отвечает за биологическое выживание человека, а Супер-Эго – за социальное. Революционность классического психоанализа не только в том, что человек, по сути своей является «агрессивным животным», а в том, что помимо этого он является животным «управляемым» своим бессознательным, то есть, можно сказать, что человек не является «хозяином» самому себе.

В своих научных трудах З. Фрейд разработал теорию, согласно, которой человек обладает двумя противоположно направленными инстинктами: инстинкт жизни (Эрос) и инстинкт смерти (Танатос) [15]. Танатос, направленный вовне, проявляется в агрессивном поведении. Если на пути реализации инстинкта смерти есть препятствие, обусловленное конфликтом между Сверх-Я и Оно, то оно трансформируется в аутоагрессивное. В то же время, аутоагрессия может быть результатом внутриличностного конфликта и играть роль самонаказания. Таким образом, при усилении конфликта между Ид и Супер-Эго необходима выработка психологической защиты. Защита от Сверх-Я может принимать следующие патологические формы: потребность в разрушении успеха, стремление получить наказание извне, пренебрежение собственной безопасностью и стремление переложить ответственность за свое выживание на окружающих, поиск «доверенного лица», способного вытерпеть и простить аддикта [12]. Указанные выше психологические защиты приводят к формированию созависимых отношений в семьях людей, страдающих наркотической зависимостью, что, в свою очередь, неблагоприятно воздействует на динамику развития внутриличностного конфликта, усиливает его. Таким образом, замыкается «порочный круг» патогенеза.

С другой стороны, З. Фрейд говорил о том, что, чем больше агрессии устремлено внутрь, тем более сильным становится Супер-Эго. Это объясняло ситуацию в случае тех, кто не совершал агрессивных действий, не был к ним склонен, но постоянно томился муками совести. Таким образом, З. Фрейд считал, что бессознательное играет в механизме агрессивного поведения личности решающую роль. [1] Он достаточно скептически оценивал возможности применения своего метода в социальных структурах, то есть за пределами психиатрии. Однако он достаточно ясно и подробно описал инстинкт смерти (Танатос) в письме А. Эйнштейну и в работе «Неудовлетворенность культурой». Стоит сказать о том, что авторство концепции инстинкта смерти принадлежит С. Н. Шпильрайн.

В своём труде «Неудовлетворенность культурой» З. Фрейд, тем не менее, выделял три источника, как человеческого страдания, так и человеческой агрессии: человеческое тело: хилое, слабое, смертное и болезненное; окружающий человека мир: превосходство природы над человеком, природные катастрофы, неспособность управлять природой; мир социальных отношений: общество, социальное законодательство, коммуникации формального рода. [14]

Из работ З. Фрейда видно, что именно Ид включает в себя два описанных выше инстинкта: жизни, разновидностью которого является сексуальность, и смерти, который может быть направлен как внутрь (совесть, чувство вины или аутоагрессивное поведение), так и вовне (прямая или косвенная агрессия по отношению к окружающим). Оно функционирует по «принципу удовольствия», является иррациональной структурой и не подчиняется законам морали. На основе инстинкта к смерти (Танатос, в широком смысле – Мортидо) ученый показал причины человеческой агрессивности. Выявленные З. Фрейдом психические механизмы и структурная модель личности позволила глубже понять мотивационную составляющую агрессивного и аутоагрессивного поведения, а различные положения психоаналитической теории использовались криминологами для создания новых теоретических концепций преступности.

Открытая агрессия зачастую может являться логическим продолжением такой классической психологической защиты, как проекция. Данная психологическая защита определяется как приписывание другим людям собственных качеств, перенесение вины и ответственности за собственные наклонности на другого человека, перенос собственных неприемлемых мыслей и чувств (а также форм поведения) на других людей или объекты окружающего мира. [6] Употребление психотропных веществ подростками при наркозависимости, по У.А. Абшаиховой и Н.А. Сироте, несёт в себе функцию защитного психического механизма. Они установили, при изменении своего психического состояния с помощью наркотиков, подростки отрешаются от окружающей действительности. Подростки были не способным адекватно воспринимать обратную связь, особенно если она была негативного характера. Неприятные ситуации вытеснялись либо отрицались. Их поведение полностью подчинялось мотивации избегания неудач. Таким образом, психотропные препараты выступали в качестве средств снятия психологического напряжения в стресогенных и психотравмирующих ситуациях. Так же, для достижения выше обозначенных целей они также использовали прямую и косвенную агрессию, направленную вовне. Г. Олпорт приводит и описывает ряд психологических механизмов, которые типичны для различных случаев аномалий личности: пассивность по отношению к окружающей действительности, различные формы замедления или остановки в развитии, мышление на конкретном уровне. А также другие формы защиты Эго (вытеснение, проекция, рационализация, реактивное образование, замещения). Г. Олпорт обращает внимание на то, что используются всевозможные способы искажения реальности ради сохранения психического равновесия. Основными формами психологической защиты у больных наркоманией П.Д. Шабанов, О.Ю. Штакельберг обозначают отрицание, регрессию и компенсацию. При этом, по сравнению со здоровыми людьми, активность психологических защит, способствующих социальной адаптации, выше у больных наркоманией. По мнению Б.С. Братусь, психоактивное вещество является проекцией актуальных потребностей, мотивов и ожиданий на опьянения. Таким образом, наркозависимый человек приписывает химическому веществу способность в удовлетворении своих нужд, делая его психологически привлекательным.

Н. Мак-Вильямс считает, что аутоагрессивное поведение – это результат борьбы между основополагающими инстинктами самосохранения и саморазрушения, присущими человеку. Следствием отсутствия гармонии между ними может быть нарушение личностной идентификации, в результате которой объектом агрессии становится субъект. [8]

В рамках психодинамического подхода, в теории объектных отношений, аутоагрессия рассматривается в качестве «угрожающего паттерна отношений» и связана с классическими защитными механизмами личности (проективной идентификацией, расщеплением, отреагированием и т.д.), определяется как деструктивная сторона нарциссизма. [4] Соответственно, этиологические факторы развития аутоагрессивного паттерна наркозависимой личности заложены в период новорожденности, в диаде «мать-дитя».

Анализ литературы показывает, что представители психоаналитического подхода рассматривают аддиктивное поведение как результат нарушение процесса психосексуального развития человека, возникающего вследствие фиксации на оральной стадии. Особый интерес при рассмотрении, указанной выше концепции, вызывают исследования орально-садистической стадии. Аддиктивная личность, в рамках данной концепции, использует такую психологическую защиту как регрессия. Происходит возвращение её к тому периоду развития, когда в жизни было меньше трудностей и не было проблем, ответственности за совершённые поступки и страха перед самой жизнью. Такая фиксация возможна вследствие: фрустрации потребностей ребёнка или проявлений сверхзаботливости матери. Можно сделать вывод, что в первый год

жизни ребёнка определяется уровень риска развития наркозависимого поведения в будущем.

Регресс личности может означать слабость «Я» перед болью и фрустрацией, наличие базальной тревоги. На стадии латентной наркотизации подростки могут прибегать к наркотикам как к средству ухода от семейных конфликтов [7]. Таким образом, защитные механизмы, которые рассматриваются в качестве основных механизмов развития, являются также механизмами формирования аутодеструкции. [2] В конечном итоге, мы можем прийти к выводу, что роль семьи в формировании аддиктивного и аутоагрессивного поведения сложно переоценить.

Соответственно, ведущим направлением в первичной и вторичной профилактике наркомании является работа с семьями. Важную роль может сыграть психокоррекция детского-родительских отношений, гармонизация взаимоотношений родителей с взрослыми детьми. Психологическое сопровождение семей должно быть нацелено на формирование у ребёнка в процессе воспитания гармоничных взаимоотношений структурных компонентов его личности: Ид, Эго и Супер-Эго. А при лечении наркозависимых пациентов, работа психолога должна быть направлена на преодоление базальной тревоги, ослабление контролирующей функции Сверх-Я, нахождении, совместно с пациентом, социально приемлемых путей разрядки агрессии.

В силу ослабленного самоконтроля и нарушения сбалансированности противоположностей у наркоманов наблюдается деформация влечений, которая выражается в сужении спектра их проявления и заостренных характеристиках: высокая тревожность, агрессивность, аутичность, депрессивность, ипохондричность, импульсивное поведение. Также для них характерен высокий уровень мотивации избегания неуспеха, преобладание страха перед неуспехом над надеждой на успех.

Зависимый человек строит систему защитных механизмов, предназначенных для скрытия употребления. Айвазова А.Б. обращает внимание на то, что при работе с аддикциями понятие «отрицание» необходимо использовать не только в значении одного из видов психологических защитных механизмов, но и в более широком значении. Это понятие может включать в себя ряд психологических приёмов, помогающих снизить уровень осознания, что злоупотребление алкоголем или приём наркотических средств – это проблема, а не решением проблем. Отрицание является значительным фактором, способствующим снижению эффективности лечебных и реабилитационных.

Заключение

Существенным моментом, ограничивающим возможности использования психоаналитического подхода в профилактике и лечении наркозависимости, на наш взгляд, является отсутствие учёта в своих теоретических разработках таких понятий, как «свобода воли», «свобода выбора». Психоаналитическую модель личности относят к игнорирующим – понятие «личностный рост», духовность. При этом, следует отметить, что изучение духовного потенциала, содержательно-смысловой сферы становятся всё более актуальным [3; 11] Разумеется, мы не можем говорить об агрессии и аутоагрессии, не затрагивая сам факт, стремления человека выйти за определенные рамки, желания «нарушить границу». Вопрос заключается в том, по какому пути пойдет человек, что он выберет – созидание или разрушение. В рамках психоаналитической теории аутоагрессивное поведение определяется преимущественно бессознательными процессами, осознание является фактором их перенаправления и трансформации.

Причиной агрессивного поведения могут являться самые разнообразные факторы и весьма сложно определить, какие из них является решающим. Причины эти кроются в несовершенстве самой человеческой природы (то есть ее инстинктивной составляющей) или же в специфике биологических и психологических особенностей индивида (исследователи рассматривают генетическую предрасположенность индивидов к агрессивному поведению, дефекты в умственном развитии, проявления психопатии). На основании сказанного выше можно сказать, что изучение взаимосвязи саморазрушающего и зависимого поведения с позиции основных научных направлений в психологии является перспективным направление в исследовании этих феноменов.

Литература

[1]. Александров А.А. Психотерапия: учеб.пособие. – СПб.: Питер, 2004.

[2]. Баранова С.В. Акмеологические механизмы духовно-нравственного наставничества // Акмеология. 2012. № 2. С. 104–68.

[3]. Болтенко М.Н. Психолого-акмеологические механизмы формирования смыслового потенциала личности // Акмеология. 2012. № 2. С. 118–121.

[4]. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе. – СПб.: Класс, 2003.

[5]. Кошкина Е.А., Киржанова В.В. Основные тенденции распространённости наркологических расстройств в России в 2003–2004 годах // Вопросы наркологии. № 3. 2005. С. 57–67.

[6] Карвасарский Б.Д. Психотерапия: учебник для мед.вузов. – СПб.: Питер, 2000.

[7]. Курек Н.С. Нарушения психической активности и злоупотребление психоактивными веществами в подростковом возрасте. – М.: Смысл, 2001.

[8]. Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу. – М.: АСТ, 2010.

[9]. Попова О.Ф. Избегание страдания как экзистенциальная установка формирования зависимости // Акмеология. 2013. № 2. С. 82–86.

[10]. Прокудин И.А. Соотношение смысложизненных ориентаций и склонности к зависимому поведению // Акмеология. 2013. № 1. С. 53–57.

[11]. Суркова Е.Г. Сущность понятия «Личностный рост» в современной психологии (системный подход) // Акмеология. 2014. № 3. С. 58–65

[12]. Шайдукова Л.К. Особенности «ремиссионных» психических расстройств у больных наркоманиями // Наркология. 2006. № 11. С. 53–58/

[13]. Шустов Д.И. Аутоагрессия, суицид и алкоголизм. – М.: КогитоЦентр, 2005.

[14]. Ярошевский М. Г. История психологии: учебное пособие. – М.: Академия, 1997

[15]. Freud, S. Psychical (or mental) treatment (1905) // In Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud Vol. 7 / translated and edited by J. Strachey. London.: DC: Hogarth Press, 1953. P. 281–302.

STRUCTURE PATTERN AUTOAGRESSIVE DRUG ADDICTS PERSON UNDER THE PSYCHOANALYSIS

Vashukova Ekaterina Yurievna – graduate student of the correspondence Department of the Moscow Institute of Psychoanalysis. 121170 Russia, Moscow, Kutuzov Ave 34. e-mail kriya@mail.ru

Abstract

This article analyzes the psychoanalytic theories of formation of such phenomena as autoaggression and addiction. This paper examines the main provisions of classical psychoanalysis, object relations theory on the relationship of self-destructive and addictive behavior.

Key words: addiction, autoaggression, personality, psychoanalysis.

УДК 159.9.07

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАСТОЙЧИВОСТИ И УЧЕБНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Воробьева Александра Андреевна – соискатель, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов; ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198; e-mail: vorobiova_a@mail.ru

Новикова Ирина Александровна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов; ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198; e-mail: novikova_ia@pfur.ru

Шляхта Дмитрий Александрович – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов; ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198; e-mail: mitrichsh@mail.ru

Аннотация

В статье представлены результаты исследования соотношения индивидуально-типических особенностей реализации настойчивости с учебной успешностью студентов-лингвистов.

Ключевые слова: настойчивость, личностные черты, системно-функциональный подход, индивидуально-типические особенности.

Одним из востребованных направлений современной практической психологии являются типологические исследования личности, результаты которых позволяют осуществлять адресную работу в таких сферах, как образование, психологическое консультирование, профориентация и т.п. В частности, весьма продуктивным является изучение различных аспектов учебной деятельности студентов в соотношении с индивидуально-типическими особенностями свойств личности [2].

С использованием методологического потенциала системно-функционального подхода А.И. Крупнова [1; 2], были установлены четыре основных типа реализации активности личности, которые стабильно выделяются в различных выборках для таких свойств как настойчивость, любознательность, общительность, инициативность, уверенность и др.: ***инструментально-смысловой, мотивированно-агармонический, слабо-мотивированный*** и ***избирательный*** [3–5].

Нами было проведено исследование индивидуально-типических особенностей реализации настойчивости в соотношении с учебной успешностью, в котором приняли участие 202 российских студента первого и второго курсов ИИЯ РУДН направления «Лингвистика» (161 девушка и 41 юноша) в возрасте от 17 до 25 лет. Для диагностики настойчивости использовался бланковый тест, разработанный А.И. Крупновым [1]. Показателем академической успеваемости студентов был итоговый балл по учебным дисциплинам, которые мы разделили на пять групп: 1) английский язык (обязательный «первый» иностранный язык для всех студентов); 2) второй иностранный язык; 3) специальные дисциплины 4) общеобразовательные дисциплины 5) психолого-педагогические дисциплины. Для статистической обработки использовался кластерный анализ методом К-средних и дисперсионный анализ (ANOVA).

Было выявлено, что для субъектов с ***инструментально-смысловым типом*** реализации настойчивости характерны высокие показатели успеваемости по второму иностранному языку, специальным и психолого-педагогическим дисциплинам, и средние по английскому языку и общеобразовательным дисциплинам. В целом, «*напористые*» студенты стараются демонстрировать высокие баллы по большинству дисциплин, однако, к сожалению, им не всегда хватает сил и времени на достижение желаемых высоких результатов, что может приводить к средним результатам по некоторым курсам. Однако, низкие баллы для этого типа не характерны.

Представители ***мотивированно-агармонического типа*** реализации настойчивости в целом демонстрируют средние баллы по большинству дисциплин, при этом показатели по второму иностранному языку и психолого-педагогическим дисциплинам у «*неуверенных*» студентов чуть ниже среднего. Представители данного типа характеризуются специфическими трудностями в инструментально-стилевой подсистеме настойчивости при нормально развитой мотивационно-смысловой подсистеме и показывают средние результаты как по специализированным, так и неспециализированным курсам. Низкие баллы зафиксированы по предметам, которые являются наиболее «новыми» и даже несколько «чуждыми» для испытуемых (как, например, психолого-педагогические курсы, которые достаточно сильно отличаются от лингвистических дисциплин специализации).

Для представителей ***слабо-мотивированного типа*** реализации настойчивости характерны низкие значения показателей успеваемости по всем дисциплинам, при этом минимальные показатели для данного типа выявлены для второго иностранного языка, что соответствует особенностям реализации настойчивости для «*инертных*» студентов. Таким образом, курс, предполагающий наиболее волевое поведение для его эффективного освоения, является наименее успешным для субъектов, у которых такое поведение развито слабо. Отмечается определенная тенденция (в сравнении с предыдущим типом) к снижению показателей успешности для курсов, требующих проявления высокой настойчивости ввиду их выборности и важности.

Представители ***избирательного типа*** реализации настойчивости характеризуются высокими баллами по всем дисциплинам (при этом для второго иностранного языка показатели максимальны). Таким образом, субъекты с более развитой волевой сферой показывают более высокие результаты в обучении. Отметим, однако, что для «*прагматичных*» студентов может иметь место не только ориентация на само по себе освоение дисциплины, но и на получение высоких оценок и, следовательно, более «ценного» в дальнейшей профессиональной карьере диплома, что может служить объяснением столь высоких показателей успеваемости таких студентов. При этом по дисциплине, максимально характеризующей интерес студента (второй иностранный язык) представители данного типа показывают наиболее высокие результаты, что также соответствует их психологической характеристике, в то время, как для дисциплин, изначально не лежащих в сфере их интересов зафиксированы относительно низкие показатели.

Таким образом, можно сделать заключение о том, что психологические характеристики четырех устойчивых типах реализации активности личности в волевой сфере получают свое содержательное подтверждение при анализе учебных достижений студентов, относящихся к каждому их данных типов.

Литература

[1] *Крупнов А.И.* Психодиагностика свойств личности и темперамента. М.: МГУДТ, 2008.

[2] *Крупнов А.И., Новикова И.А.* История и концептуальные основы системно- функционального подхода к исследованию свойств личности // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / Научн. ред. А. И. Крупнов, С. И. Кудинов, И. А. Новикова. – М.: РУДН, 2014. – С. 9–30.

[3] *Воробьева А.А., Новикова И.А., Шляхта Д.А.* Типологические особенности настойчивости и любознательности у студентов различных направлений обучения // Акмеология. – 2014. – № S3–4. – С. 54–55.

[4] *Новикова И.А., Шляхта Д.А.* Индивидуально-типические особенности личностной активности в коммуникативной сфере // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». –2009. – № 1. – С. 36–40.

[5] *Шляхта Д.А.* К проблеме типологического исследования личностных черт // Вестник РУДН. – Серия: «Психология и педагогика». – 2008. – № 4. – С. 47–51.

TYPOLOGICAL FEATURES OF PERSISTENCE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN LINGUISTIC STUDENTS

Alexandra A. Vorobyeva – Post Graduate, Social and Differential Psychology Chair, Peoples' Friendship University of Russia; 10/2, Miklukho-Maklay str., Moscow, Russia, 117198

Irina A. Novikova – Cand.Ps., Associate Professor, Social and Differential Psychology Chair, Peoples' Friendship University of Russia; 10/2, Miklukho-Maklay str., Moscow, Russia, 117198

Dmitry A. Shlyakhta – Cand.Ps., Associate Professor, Social and Differential Psychology Chair, Peoples' Friendship University of Russia; 10/2, Miklukho-Maklay str., Moscow, Russia, 117198

Abstract

The article presents the results of the research on the correlation of individual-typical differences in realization of volition personal traits and academic achievement in linguistic students.

Key words: persistence, personal traits, System-Functional approach, individual-typical features.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Воронцова Анна Александровна – кандидат психологических наук, доцент. Тульский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Туль-

ский филиал РАНХ и ГС при Президенте РФ); ул. Каминского, 28, Тула, Россия, 300041; e-mail avoroncova@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена изучению строения профессионального самосознания у будущих менеджеров, представлена программа психологического сопровождения развития и формирования профессионального самосознания. **Ключевые слова:** профессиональное самосознание, программа психологического сопровождения.

Профессиональное самосознание студентов-менеджеров мы понимаем как сложное, динамическое, личностное образование, представляющее собой единство и взаимосвязь функциональных (когнитивный, эмоциональный, мотивационно-целевой, операциональный) и структурных (образы «Я-реальное», «Я-идеальное (профессиональное)», «Я-будущее» (развивающийся профессионал)) компонентов, развитие и формирование которых проявляется в постепенном осознании себя субъектом будущей профессиональной деятельности.

При разработке программы психологического сопровождения развития и формирования отдельных компонентов профессионального самосознания мы руководствовались закономерностями профессионального становления личности, возрастными особенностями студентов, а также показателями диагностических методик. Выделенные уровни позволяют рассмотреть динамику развития и формирования отдельных компонентов профессионального самосознания студентов-менеджеров в процессе реализации программы психологического сопровождения.

В программе психологического сопровождения предлагается выделять следующие четыре блока:

1. Диагностический блок – направлен на диагностику компонентов профессионального самосознания, даёт возможность проследить динамику развития и формирования отдельных компонентов профессионального самосознания у студентов. Диагностический блок программы напрямую связан с консультативным блоком, т.к. позволяет выявить трудности на пути развития и формирования отдельных компонентов профессионального самосознания и своевременно осуществить психологическую помощь в виде психологического консультирования по итогам диагностики.

2. Консультативный блок – направлен на информирование студентов об индивидуальных особенностях и динамике развития и формирования отдельных компонентов профессионального самосознания; а также на оказание психологической помощи студентам, имеющим проблемы в личностно-профессиональном развитии. Информационное, индивидуальное и психолого-акмеологическое консультирование направлены на развитие когнитивного, эмоционального, мотивационно-целевого, операционального компонентов профессионального самосознания.

В процессе индивидуального консультирования оказывается психологическая помощь студентам в развитии и саморазвитии, решении вопросов познания и принятия себя. Интервью является одним из методов психологического консультирования. Процесс интервью направлен на то, чтобы изменить отношение клиента к его внутреннему миру – сделать его более динамичным.

Психолого-акмеологическое консультирование направлено на построение образа желаемого будущего, на формирование образа «Я-будущее (развивающийся профессионал)». Конкретизируя образ желаемого будущего, наполняя его точными подробностями, консультант совместно с клиентом проясняет, что же нужно клиенту на самом деле. Не достаточно прояснённый образ желаемого будущего несёт в себе скрытые противоречия, которые могут тормозить вступление студентов в профессиональную деятельность. Активная работа по выделению приоритетов во всех выявленных противоречиях образа желаемого будущего способствует инициированию работы по выбору. Основными методами психолого-акмеологического консультирования являются техника эмпатического слушания, моделирование, анализ проблемных ситуаций, позитивное консультирование с помощью метафор, проективных рассказов, метод «режиссёрской постановки симптома» и др.

3. Коррекционно-развивающий блок – направлен на создание условий для развития функциональных, на формирование структурных компонентов профессионального самосознания – образов «Я-реальное», «Я-идеальное (профессиональное)», «Я-будущее (развивающийся профессионал)». Включает в себя коррекционно-развивающий тренинг «Восхождение к профессии менеджер». Структура тренинга соответствует структурно-динамической модели развития и формирования отдельных компонентов профессионального самосознания. Предлагаемая программа включает в себя тренинговые занятия по темам «Познание и принятие себя», «Познание и принятие своего профессионального Я и своей будущей профессии», «Познание образа «Я-будущее». Тренинг содержит в себе ситуации активного взаимодействия участников, психогимнастические игры, дискуссионные методы, ролевые игры, психотехники, способствующие актуализации потребностей и возможностей участников в личностном и профессиональном саморазвитии. Каждое тренинговое занятие является подготовительным этапом для проведения последующего тренингового занятия. Комплектование группы предлагается осуществлять по результатам диагностики и консультирования студентов. Каждое тренинговое занятие предлагается проводить в течение учебного года, два раза в неделю по 4 академических часа. Продолжительность каждого тренингового занятия 16 часов.

4. Информационный блок – направлен на информирование студентов об основных взглядах на профессионализм и профессиональную деятельность, профессиональную карьеру. Состоит из учебных дисциплин, включённых в учебную программу таких, как «Психология управления», «Психология деловых отношений», «Психология профессиональной деятельности», «Организационное поведение», «Построение карьеры». Изучение психологических дисциплин в форме проблемных лекций, решение практических заданий, кейсов на практических занятиях в большей степени способствует развитию рефлексии, осознанию профессиональной деятельности менеджера и, как следствие, формированию образов «Я-идеальное (профессиональное)», «Я-будущее (развивающийся профессионал)».

Таким образом, развитие и формирование отдельных компонентов профессионального самосознания происходит благодаря внутренней активности студентов-менеджеров и комплексной работе психолога, заключающейся в диагностике, консультировании, коррекционно-развивающей работе. Вышеперечисленные блоки программы, дополняя друг друга, создают условия для развития функциональных и формирования структурных компонентов профессионального самосознания.

Литература

[1] *Воронцова, А. А.* Психологическое сопровождение формирования профессионального самосознания у студентов-менеджеров: Дис… канд. психол. наук / А. А. Воронцова. – Тула, 2011. – 207 с

[2] *Деркач, А. А.* Психолого-акмеологическое обеспечение саморазвития личности в системе непрерывного образования. М.: Изд-во РАГС, 2002. – 357 с.

[3] *Деркач А.А., Сайко Э.В.* Самореализация – основание акмеологического развития. М.: МПСИ – Воронеж: Модэк, 2010.

[4] *Леонтьев, Д. А.* Самореализация и сущностные силы человека / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. С. 156–176.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT THE DEVELOPMENT AND FORMATION OF THE COMPONENTS OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE MANAGERS

Vorontsova Anna Alexandrovna, Ph.D. in Psychology, associate professor

Tula branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

Kaminskogo street, 28, Tula, 300041, Russia

Abstract

This article is devoted to studying the structure of professional consciousness for future managers represented a programme of psychological support of professional self-development.

Keywords: Professional self-development, a programme of psychological support

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ АДВОКАТА

Гагарин Константин Николаевич (Москва, Россия) – аспирант, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; AlVKirichenko@yandex.ru

Кириченко Александр Викторович (Москва, Россия) – доктор психологических наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; AlVKirichenko@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена изучению социально-коммуникативная компетенция адвоката, описаны психолого-правовые детерминанты, обеспечивающие социально-коммуникативные компетенции адвоката.

Ключевые слова: социально-коммуникативная компетенция, профессионализм, профессиональная деятельность адвоката.

Адвокатская деятельность – профессиональная правовая деятельность специалистов-правоведов, реализующих юридически независимо от государства профессионально-юридические функции по защите прав, свобод и интересов доверителей. В соответствии с действующим федеральным законом «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» Адвокатская практика строится на основе принципов законности, самоуправления, корпоративности, а также принципа равноправия адвокатов [9].

Базовый принцип законности трактуется как юридическая обоснованность любых видов адвокатской практики, предполагающей применение только законных средств, способов, методов и форм решения вопросов. Основная задача адвокатской деятельности состоит в восстановлении нарушенной законности.

Адвокат, получивший статус адвоката в соответствии с указанным федеральным законом законодательном порядке, осуществляет на профессиональной основе квалифицированную юридическую помощь физическим и юридическим лицам, выступающих в качестве доверителей, на основе принципов конфиденциальности, профессионализма, глубоких знаний и опыта, личностного, индивидуального подхода, в защите их прав, свобод и интересов в целях обеспечения доступа к правосудию[9].

Адвокат, реализующий свои полномочия в рамках профессиональной деятельности, занимается сбором сведений, необходимых для оказания юридической помощи, включая справки, характеристики и иные документы от органов государственной власти различного уровня, а также общественных объединений и иных организаций; опрашивает на добровольной основе лиц, которые предположительно владеют информацией, имеющей отношение к делам, по которым работает адвокат; собирает и представляет предметы и документы, которые могут играть роль вещественных и иных доказательств в рамках судебного разбирательства, в соответствии с законными нормами; привлекает, опираясь на договорную основу, различных специалистов для оказания экспертных услуг, имеющих отношение к процедуре оказания юридической помощи; беспрепятственно встречается со своим доверителем, соблюдая конфиденциальность (включая периоды его содержания под стражей); фиксирует (при помощи технических средств) значимую информацию, которая содержится в материалах дела, в рамках которого адвокатом оказывается юридическую помощь, при этом он должен соблюдать государственную и иную охраняемую законом тайну; совершает иные действия, которые не противоречат действующему законодательству Российской Федерации.

Анализ данного перечня функциональных обязанностей адвоката показывает, что он, реализуя свои полномочия в значительной степени занимается коммуникациями, в рамках которых и через которые он занимается собственной профессиональной деятельностью по оказанию юридической помощи доверителям.

Таким образом, высокая эффективность профессиональной деятельности адвоката реализуется за счет системы профессиональных компетенций, составляющих основу его профессионализма, главной из которых выступает социально-коммуникативная компетенция адвоката, которая играет, по сути, доминирующую роль в обеспечении реализации его профессионально-функциональных обязанностей.

Анализ научной литературы по юридической психологии показал, что психологические особенности юридического труда целенаправленно исследуются в целом ряде работ, в частности в работах В.Л. Васильева; М.И. Еникеева, В.В. Романова; Ю.В. Чуфаровского, Г.Г. Шиханцева, Ю.В.Синягина и других авторов. Проблему повышения эффективности профессиональной деятель

ности юристов разрабатывают А.А. Деркач, В.Л. Васильев, Д.П. Котов). Активно идет разработка психологических законов, закономерностей, детерминант, особенностей правоприменительной

деятельности специалистов-юристов различного профиля в целях повышения эффективности деятельности юридического труда, разрабатываются профессиограммы юридических профессий и психограммы специалистов-юристов [1, 2]. В рамках прикладных исследований в области юридической психологии изучается система профессионально важных качеств специалистов-юристов различного профиля, обусловленные психологическими особенностями юридического труда

(Б.Г. Бовин, В.В. Романов). В настоящее время появилось много работ по юридической психологии, посвященных методологическим аспектам диагностики профессионально важных качеств сциалисто-юристов различного профиля (Ю.Н. Голованов, Г.С. Човдырова, Е.Н. Соколова). Активно исследуются психологические особенности личности оперативных работников правоохранительных органов, следователей, судей, специалистов юридического консалтинга (Ю.В. Синягин,

И.А. Базанов, И.В. Шеремета, А.В. Бедрацкая) [6, 11]. Однако разработке проблемы социально-коммуникативная компетенция адвоката уделено очень мало научного внимания.

Таким образом, в рамках изучения разрабатываемой проблемы выявлен целый ряд противоречий:

- между высокой актуальностью проблемы психолого-правовых оснований социально-коммуникативная компетенция адвоката и низкой степенью ее разработанности;
- между острой потребностью адвокатов в системе развития его социально-коммуникативной компетенции и отсутствием практических разработок в этой области;
- между высокой значимостью социально-коммуникативная компетенции в профессиональной деятельности адвоката и слабой разработанностью технологий их реализации в адвокатской практике.

Проведенное диссертационное исследование психолого-правовых оснований социально-коммуникативных компетенций адвоката с использованием системы экспертной оценки (N=27) позволила выявить их структуру.

Высокий уровень социально-коммуникативной компетенций адвоката определяется комплексом, состоящим из правовой, информационно-психологической, социально-перцептивной, регулятивной, конфликтологической, аутопсихологической, экспертная, представительской и антикоррупционной детерминант.

Разработка психолого-правовых оснований социально-коммуникативная компетенция адвоката является существенным вкладом в формирование целостной концепции профессионализма адвоката.

Разработка и внедрение теоретических основ психолого-правовых оснований социально-коммуникативная компетенция адвоката будет способствовать повышению эффективности адвокатской практики[4, 5].

Литература

[1] Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.

[2] Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов н/Д., 1999.

[3] Кириченко А.В., Кучер С.А Психолого-акмеологические основы построения системы безопасности современной коммерческой структуры// Новый юридический журнал. 2012, № 2, С. 56–65.

[4] Кириченко А.В., Шеремета И.В. Развитие профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга// Акмеология. 2012, № 2, С. 37–48.

[5] Кириченко А.В., Шеремета И.В. Психолого-акмеологические особенности развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга// Право и жизнь 2013, № 178 (4), С. 134–154.
[6] Кириченко А.В. Психолого-акмеологические закономерности профессионального профайлинга// Акмеология. 2014, Том 1–2.
[7] Кириченко А.В. Перспективы развития правовой акмеологии// Акмеология. 2014, Том 1–2. С. 102–105.
[8] Кодекс профессиональной деятельности адвоката от 31 января 2003 года (с изменениями и дополнениями, утвержденными II Всероссийским съездом адвокатов 08.04.2005; III Всероссийским съездом адвокатов 05.04.2007; VI Всероссийским съездом адвокатов 22.04.2013).
[9] Федеральный закон от 31 мая 2002 г. № 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации».

SOCIO-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF COUNSEL

Gagarin Konstantin Nikolaevich (Moscow, Russia) – advanced student, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; pr. Vernadsky, 84; AlVKirichenko@yandex.ru
Kirichenko Alexander Viktorovich (Moscow, Russia) – D.Ps. Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; pr. Vernadsky, 84; AlVKirichenko@yandex.ru

Abstract
The article is devoted to the study of psychological and legal basis of professionalism lawyer, describes the psychological and legal determinants of providing social and communicative competence of counsel.
Key words: psychological and legal grounds, professionalism, career lawyer.

УДК 159.9

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КРЕДИТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Гагарина Мария Анатольевна (Москва, Россия) – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология», Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации; Ленинградский пр., 49; e-mail: MGagarina224@gmail.com

Аннотация
статья[1] посвящена разработке методов обучения рациональному кредитному поведению. Описывается авторская игровая методика. Приводятся результаты эмпирического исследования, отражающие основные ошибки заемщиков при погашении кредитов.
Ключевые слова: кредитное поведение, принятие решений, кредитная компетентность.

Наши предыдущие исследования показали, что при принятии решения о порядке погашения задолженностей большинство респондентов допускают ошибки [1, 2]. Например, при выборе какой долг погашать – руководствуются суммой, доступной к размещению, размером долга; существует зависимость между личными особенностями и рациональностью долгового поведения. Научная актуальность исследования обусловлена недостатком исследований долгового и кредитного поведения, проведенных на отечественной выборке. Долговое поведения россиян имеет свои отличительные особенности, связанные с поздним формированием рынка кредитных карт, низким доверием населения финансовым институтам и предпочтением неинституциональных займов. Зарубежные исследования показывают, что большинство людей обладают недостаточной «долговой грамотностью» [6], то есть недооценивают во что выливаются проценты по кредиту, испытывают трудности при выборе кредита и его оплате, что ведет к росту задолженностей [4, 5]. Для проверки этого предположения и одновременного повышения «долговой грамотности», которую на наш взгляд более правильно назвать «кредитной компетентностью» мы разработали игру. Кредитная компетентность заключается в знании критериев выбора кредитной организации, в понимании механизма накопления процентов по кредиту, оценке последствий и знание принципа погашения задолженностей, в случае если их несколько. Игра технически выполнена в виде в виде таблицы в Microsoft Excel, представляет собой кредитный портфель, включающий 6 кредитных карт с задолженностями и годовыми процентными ставками. Долг 1: 10000 руб., 20%; Долг 2: 25000 руб., 19%; Долг 3: 30000 руб., 24%; Долг 4: 35000 руб., 21%; Долг 5: 150000 руб., 28% и Долг 6: 200000 руб., 30%. Игрокам предлагается разместить суммы в специально отведенных ячейках, после чего все расчеты выполнялись автоматически и они видят суммы задолженности с учетом размещенных средств и процентной ставки в конце года (раунда) и итоговую. Игра имеет рациональное решение – необходимо полностью погашать задолженность с самой высокой процентной ставкой, затем переходить к следующей задолженности с самой высокой процентной ставкой и тогда можно закончить игру с положительным балансом в 5185 руб. Порядок погашения: Долг 6 (5-й раунд), Долг 5 (15-й раунд), Долг 3 (16-й раунд), Долг 4 (20-й раунд), Долг 1 (22-й раунд) и Долг 2 (25-й раунд). Любое отклонение от рациональной стратегии ведет к росту задолженности в конце игры. Перед началом игры участникам дается подробная инструкция и пояснения.

Изначально игра была разработана для студентов Финансового университета, изучающих дисциплину «Экономическая психология», затем в процесс исследования были включены другие категории испытуемых.

Всего в эксперименте приняли участие 211 испытуемых, в возрасте от 18 до 67 лет, средний возраст 24,2; женщин 118, мужчин 82, остальные пол не указали. Важность применения данной игры как средства обучения подтверждается следующими результатами и комментариями. При первом предъявлении рационально решили игру 4 испытуемых, при том, что в ходе выполнения задания многие высказывали предположение, что надо начинать с «самого большого долга», но не придерживались такого решения. Возникали комментарии: «у Вас тут ошибка в компьютере: я кладу деньги на счет, а долг растет!»; «а почему проценты начисляются каждый год?» и т.п. – все это указывает на недостаточное глубокое понимание механизма формирования проблемных задолженностей. В итоге средняя задолженность в конце игры составила 25 млн.руб., а максимальная – более 73 млн. Для анализа все испытуемые были разбиты по сумме задолженности в конце игры на подгруппы (интервал 5 млн.). Распределение задолженностей имеет вид, близкий к нормальному, с двумя выраженными пиками: 39 чел. от 0 до 5 млн и 22 чел. от 30 до 35 млн. Рассмотрим какие же ошибки были допущены испытуемыми. Первый пик – это испытуемые, которые использовали стратегию, близкую к рациональной – начали погашение с Долга 6 и полностью закрыли его к 5-му раунду, затем перешли к погашению Долга 5, но одновременно с ним либо переключились на закрытие мелких долгов полностью, либо распределили деньги между несколькими счетами. Пик от 30 до 35 млн руб. соответствует стратегиям уменьшение общего количества задолженностей и одновременного погашения нескольких долгов. За исключением 3-х респондентов, все участники полностью погасили долги с 1 по 4-й. Долг 5 остался непогашенный у 21, Долг 6 – не погашен у 8 испытуемых. Наличие стратегии «уменьшение общего количества задолженностей» согласуется с результатами Amar M. и др. [4] об аверсивном долговом поведении и концепцией отвращения к потерям, описанной в работах Канемана и Тверски [3]. Если проанализировать, какие еще ошибки были допущены испытуемыми, то отметим игнорирование малых чисел (копеек): считают долг погашенным, если выплата соответствует целой части числа и не завершение игры. После проведения игры эти ошибки были объяснены испытуемым, некоторые из них пришли к пониманию рационального решения самостоятельно. В ходе обсуждения результатов в группе студентов – многие сообщили о более глубоком понимании как самого механизма перехода от заемщика к должнику, так и эмоциональных переживаний, связанных с долгом.

В качестве вывода можно отметить важность применения подобных методов в образовательном процессе, поскольку игра моделирует взаимоотношения в системе кредитор-должник, дает богатый эмпирический материал для анализ и служит средством обучения и формирования кредитной компетентности.

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, Грант № 15–06–10710

Литература

[1] Гагарина М.А., Смурыгина А.А. Особенности принятия решений студентами в ситуации нескольких задолженностей // Акмеология: научно-практический журнал. № 1–2 (специальный выпуск). 2014. С.64–65.

[2] Гагарина М.А., Смурыгина А.А. Объективные и субъективные факторы принятия решения о погашении задолженности // Акмеология: научно-практический журнал. № 3–4 (специальный выпуск). 2014. С. 57–58.

[3] Канеман Д., Тверски А. Рациональный выбор, ценности и фреймы // Психологический журнал, Т. 24. № 4. 2003. С. 31–42.

[4] Amar M., Ariely D., Ayal Sh., Cryder C., Rick S. (2011)"Winning the Battle but Losing the War: The Psychology of Debt Management", Journal of Marketing Research, Vol. XLVIII (Special Issue 2011), p. 38–50.

[5] Lea S., Webley P., Levine R. The economic psychology of consumer debt // Journal of Economic Psychology. 1993. Vol. 14. № 1. P. 85–119.

[6] Disney R., Gathergood J. Financial literacy and indebtedness: new evidence for UK consumers. Centre for Finance, Credit and Macroeconomics Working Paper 11/05, University of
Nottingham. 2011. (Электронный ресурс, дата обращения 05.05.2015). http://www.cfap.jbs.cam.ac.uk/news/events/2011/downloads/disney_gathergood_financial.pdf

GAMES IN THE EDUCATIONAL PROCESS AS A MEAN OF CREDIT COMPETENCE FORMATION

Gagarina Maria Anatolievna (Moscow, Russia) – PhD in Psychology, Associate professor of Applied psychology department, Financial University under the Government of Russian Federation; Leningradsky pr, 49; e-mail: MGagarina224@gmail.com

Abstract

The paper is devoted to methods of rational credit behavior teaching. Author's game as a method is described. Results of an empirical study are presented and reflect borrower's errors in credit payments.

Key words: credit behavior, decision-making, credit competence.

УДК НЕТ!!!

КОРРЕЛЯТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ И КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Гильмутдинова Рада Уеловна, аспирант кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; пр. Вернадского, д. 84, Москва, Россия, 119606; e-mail: ra-da_kaz@mail.ru

Агапов Валерий Сергеевич, доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; пр. Вернадского, д. 84, Москва, Россия, 119606; e-mail: agapov.vs@mail.ru

Аннотация

В статье анализируются результаты междисциплинарного исследования социально-психологических детерминант креативной компетентности студентов. Представлены основные теоретические положения, раскрывающие генезис изучаемой проблемы, сущностные признаки, психологическую структуру, критерии, показатели и уровни креативной компетентности студентов. Осуществлена эмпирическая верификация разработанной теоретической модели изучаемого сложного феномена. Обсуждаются результаты эмпирического исследования взаимосвязей системы социально-психологических детерминант и показателей креативной компетентности студентов. Обобщены эмпирические данные о значимых корреляционных связях социально-психологических детерминант и показателей структуры креативной компетентности студентов различных специальностей, позволяющие обосновать формы и методы социально-психологического сопровождения процесса формирования изучаемого сложного феномена.

Ключевые слова: теоретическая модель, детерминация, социально-психологические детерминанты, компетентностный подход, компетентность, компетенция, креативная компетентность, креативность, творчество, социально-психологическое сопровождение, психологическая структура, междисциплинарность, склонность к риску, силя Я, спонтанность, любознательность, сила интуиции, эмпатия, импульсивность, ригидность.

Введение

стратегия долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года предусматривает переход от экспортно-сырьевой к высокотехнологичной инновационной модели экономического роста. Успех решения данной стратегической задачи зависит, прежде всего, от творческих высококвалифицированных специалистов, способных преодолевать стереотипы, генерировать оригинальные идеи и готовых инициативно, новаторски, настойчиво и целеустремленно достигать новых результатов в созидательной профессиональной деятельности.

Анализ современной практики высшего образования [8; 10] показывает, что творческий подход уступает место излишней бюрократизации, копированию зарубежных наработок, формализованным оценкам результатов профессиональной подготовки будущих специалистов. Особого продвижения в разработке системы социально-психологического обеспечения и конкретных продуктивных технологий формирования компетентностей и компетенций не достигнуто. Разночтения в трактовке исследуемых феноменов негативно сказываются в традиционной оценке учебных достижений студентов.

Научное осмысление компетентностной парадигмы [2; 3; 4] в исследованиях позволило выделить следующие виды компетентности: *профессиональная* (В.Ф. Аитов, Т.Б. Игонина, Л.М. Митина, Н.А. Суворова, Л.А. Шиленко), *коммуникативная* (Л.А. Быстрякова, Н.Ш. Валеева, Н.В. Копылова, О.Н. Тодорова), *акмеологическая* (Д.Я. Банникова, А.Ф. Фоминых), *экологическая* (Е.Л. Базаров, А.В. Гагарин, С.А. Мудрак, У.К. Рогожина), *исследовательская* (У.В. Лопатина), *экспертная* (Г.И. Успенская), *социальная* (Г.И. Марасанов, О.Н. Мачехина, Н.А. Рототаева), *антикоррупционная* (Э.С. Будагов, В.А. Печенкин), *карьерная* (Т.Ю. Тодышева), *аутопсихологическая* (Н.В. Афанасьева, Т.А. Егорова, Н.Е. Паевская, И.О. Сорокина), *управленческая* (Д.Ю. Варнавский), *социально-психологическая* (Н.В. Чаленко), *инновационная* (Л.С. Подымова), *полиэтническая* (М.А. Манойлова), *рефлексивная* (О.В. Гулеева), *творческая* (А.В. Тутолмин) и *креативная* (И. Е. Брякова, Т. В. Бугайчук, С.Л. Янбых).

Системный анализ современных научных работ по изучаемой проблеме показывает малочисленность междисциплинарных исследований качественной специфики социально-психологической детерминации формирования компетентностей и компетенций студентов.

В результате обобщения теоретического анализа состояния проблемы исследования креативности, компетентности, компетенций и креативной компетентности студентов установлено, что ученые разделяют понятия «творчество» и «креативность» в зависимости от результата творческой деятельности личности. Понятие «творчество» включает в себя процессуальные характеристики, создание качественно нового продукта, поиск нестандартного решения задачи. [1; 14; 15] Однако, данное понятие не предусматривает обязательное наличие результата деятельности. Творчество определяют как деятельность ради процесса. Креативность же, напротив, это процесс, направленный на результат, являющийся необходимой составляющей данного процесса.

Существующие определения креативности разделены на три группы в зависимости от специфики понимания учеными данного термина. *К первой группе* отнесены определения, которые выделяют когнитивную природу креативности (А. Бине, Ф. Гальтон, Дж. Гилфорд, Ч. Спирмен, Э.П. Торренс и др.). Авторы *второй группы* определений подчеркивают значение личностной стороны креативности, акцентируя внимание на способностях, личностном и творческом потенциале, самоактуализации личности (У. Дафф, А. Маслоу, К.Р. Роджерс, Э. Тулуз, З. Фрейд и др.). *Третью группу* составляют определения, в которых исследователи опираются на социальную природу креативности, принимая во внимание влияние средовых факторов на формирование, развитие и проявление креативности (Т.М. Амабиле, Ф. Баррон, И.Е. Брякова, Т. Любарт, Д.В. МакКиннон, Р. Стернберг и др.).

Креативность носит интегративный характер, связывая эмоциональную, интеллектуальную, рефлексивную, волевую, поведенческую и мотивационную сферы личности. Все шаблонное и стереотипное лишено креативности. В научных

работах подчеркивается, что креативность это способность личности, проявляющаяся в различных видах деятельности, направленная на обязательное достижение замысла, создание продукта, обладающего новизной, полезностью и оригинальностью.

На основе *научно-категориального анализа* соотношения понятий «компетентность» и «компетенция» выявлено следующее. Компетенция отражает совокупность знаний и умений, а их реализация, непосредственное применение в деятельности понимается как компетентность. Отмечается, что компетенция является первичной по отношению к компетентности, это подразумевает включение компетенций в ее структурную организацию. Во всех анализируемых научных работах [7; 11; 13] подчеркивается, что компетентность подразумевает включение в ее состав знаний, умений, навыков, опыта деятельности, способностей и личностных качеств специалиста.

Историческая ретроспектива междисциплинарных исследований креативной компетентности личности показывает, что данное понятие в научный обиход ввел Р. Эпстайн в 2005 году. Им отмечается, что креативная компетентность – это сложная система интеллектуальных, эмоциональных, нравственных, волевых, мотивационных и рефлексивных знаний, умений, навыков, качеств и опыта личности.

Систематизация и *сравнительный анализ* основных научных подходов к решению изучаемой проблемы позволили уточнить сущностные признаки [5] и осуществить *теоретическое моделирование* креативной компетентности студентов (см. рис. 1).

Теоретическое обоснование внутренних и внешних детерминант креативной компетентности студентов осуществлено на основе системного принципа и логики системной детерминации. Б.Ф. Ломов под детерминацией понимает систему причин, порождающих следствия и предпосылок, факторов, условий, которые непосредственно не вызывают эффекта, но оказывают влияние на них. Он доказывает необходимость соотношения различных причин, факторов, условий и выявления комбинации внутренних и внешних детерминант. [9; 12]

Цель нашего исследования – теоретически обосновать и эмпирически выявить особенности структуры креативной компетентности и ее социально-психологические детерминанты у студентов различных специальностей.

Данная цель позволила выдвинуть *гипотезу эмпирического исследования:* качественная специфика социально-психологических детерминант в группах с разным уровнем креативной компетентности отражает значимые меж- и внутрикомпонентные связи и различия эмпирических показателей ее структуры у студентов разных специальностей. Предполагается, что эмпирическая верификация иерархии, согласованности и дифференциации системы социально-психологических детерминант креативной компетентности студентов с учетом качественной специфики их взаимосвязей и выявленных уровней будет определять выбор основных методов и форм социально-психологического сопровождения процесса формирования изучаемого сложного феномена.

Методика и выборка исследования. Применялись методики диагностики мотивации к успеху (Т.Элерс), эмоционального интеллекта (Н. Холл), личностной креативности (Е.Е.Туник), социальной креативности личности, самооценки творческого потенциала, опросник 16-PFP.Кеттела (№ 187) и тесты: «Сила интуиции» (Е.П.Ильин); «Индивидуальный стиль когнитивного поведения» (О.Н. Манолова); «Самоактуализационный тест» (Э. Шостром, в адаптации Е.А. Алешиной, Л.Я. Гозманом, Е.М. Дубовицкой) [6]. В работе были использованы методы статистической обработки и анализа эмпирических данных (критерий Колмогорова-Смирнова, Манна-Уитни и Краскела-Уоллиса, t- критерий Стьюдента, коэффициент корреляции Браве-Пирсона, Хи-квадрат Пирсона, корреляционный анализ). Обработка эмпирических данных проводилась на основе пакета программ MSExcel.

В эмпирическом исследовании приняли участие 153 студента (53мужчин и 100 женщин), из них 79 студентов-психологов РАНХиГС (г. Москва) и 74 студентов-юристов СПГИ (г. Сергиев Посад) в возрасте от 17 до 23 лет.

Результаты и их обсуждение

для проверки обоснованности выбранных нами критериев и показателей структуры креативной компетентности студентов были определены следующие внешние параметры

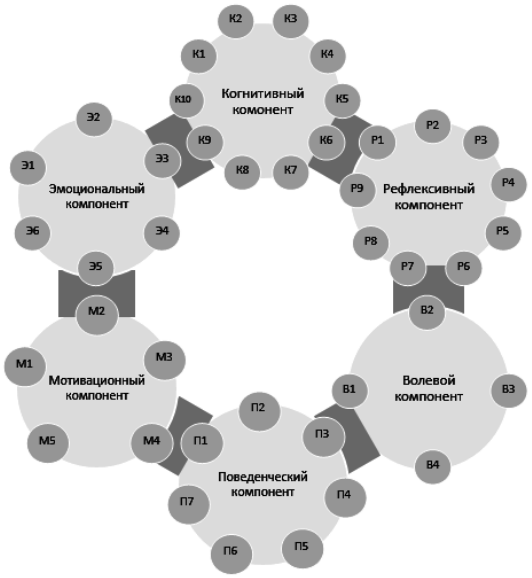


Рисунок 1 – Теоретическая модель креативной компетентности студентов*

***Примечание.** *Эмоциональный компонент*: Э1 – сила интуиции; Э2 – эмоциональная осведомленность; Э3 – управление своими эмоциями; Э4 – эмпатия; Э5 – импульсивность; Э6 – эмоциональная чувствительность. *Когнитивный компонент*: К1 – воображение; К2 –познавательный контроль; К3 – познавательные потребности; К4 – интеллект; К5 – концептуализация; К6 – сложность; К7 – диапазон эквивалентности; К8 – толерантность к нереалистическому опыту; К9 – представление о природе человека; К10 – синергия. *Рефлексивный компонент*: Р1 – рефлективность; Р2 – компетентность во времени; Р3 – принятие агрессии; Р4 – самопринятие; Р5 – самоуважение; Р6 – супер Эго; Р7 – самоуверенность; Р8 –самомнение; Р9 – сенситивность. *Волевой компонент*: В1 – склонность к риску; В2 – сила Я; В3 – смелость; В4– поддержка. *Поведенческий компонент*: П1 – спонтанность; П2 – практичность/ мечтательность; П3 – консерватизм/ радикализм; П4 – сдержанность; П5 – жесткость; П6 – дипломатичность; П7 – тревожность. *Мотивационный компонент*: М1 – любознательность; М2 – мотивация к успеху; М3 – самомотивация; М4 – ценностные ориентации; М5 – эго-напряженность.

сравнения полученных результатов: *социальная креативность личности* (способность решать межличностные конфликты, позитивно взаимодействовать с окружающими, знание социальных норм поведения и умение устанавливать контакты в обществе), *личностная креативность* (выраженность творческой направленности) и *самооценка творческого потенциала* (предоставляет богатый выбор творческих возможностей). После стандартизации, путем усреднения получен обобщенный параметр креативности. При этом выявлена статистически высокозначимая положительная корреляция исходных внешних параметров и обобщенного параметра креативности. Самая высокая зависимость выявлена между параметрами самооценки творческого потенциала и социальной креативностью личности студентов.

На основе корреляционного анализа обнаружена статистически значимая взаимозависимость с обобщенным параметром креативности следующих эмпирических показателей структуры креативной компетентности студентов (см. табл. 1): эмпатия, любознательность, управление эмоциями, сложность, гибкость познавательного контроля, склонность к риску, импульсивность, мотивация к успеху, эмоциональная осведомленность, самомотивация, сила интуиции, диапазон эквивалентности, толерантность к нереалистическому опыту, поддержка, ценностные ориентации (САТ), сенситивность, спонтанность, самоуважение, представление о природе человека, познавательные потребности, склонность к риску, сдержанность, смелость, самоуверенность, тревожность.

Наиболее высокую прямую взаимозависимость с обобщенным параметром креативности имеют показатели *эмоционального компонента* (эмпатия), *когнитивного компонента* (гибкость познавательного контроля, сложность), *волевого компонента* (поддержка), и *мотивационного компонента*

Таблица 1 – Значимые зависимости обобщенного параметра креативности и показателей структуры креативной компетентности студентов (n=153)

№ п/п	Показатель	Коэфф. Браве-Пирсона	Уровень значимости
Эмоциональный компонент			
22	Сила интуиции	0,3123	0,000
23	Эмоциональная осведомленность	0,2701	0,001
24	Управление эмоциями	0,2668	0,001
25	Эмпатия	0,4117	0,000
26	Импульсивность	0,2359	0,004
Когнитивный компонент			
1	Гибкость познавательного контроля	0,3779	0,000
2	Познавательные потребности	0,2687	0,001
3	Сложность	0,3993	0,000
4	Узкий диапазон эквивалентности	0,2394	0,003
5	Широкий диапазон эквивалентности	0,2316	0,004
6	Толерантность к нереалистическому опыту	0,3296	0,000
7	Представление о природе человека	0,2335	0,004
Рефлексивный компонент			
8	Самоуважение	0,3336	0,000
9	Самоуверенность	-0,2421	0,003
10	Сенситивность	0,2307	0,004
Волевой компонент			
11	Склонность к риску	0,2719	0,001
12	Смелость	0,3041	0,000
13	Сила Я	0,3078	0,000
14	Поддержка	0,3691	0,000
Поведенческий компонент			
15	Спонтанность	0,3077	0,000
16	Сдержанность	0,3148	0,000
17	Тревожность	-0,2585	0,001
Мотивационный компонент			
18	Любознательность	0,3559	0,000
19	Мотивация к успеху	0,3073	0,000
20	Самомотивация	0,4152	0,000
21	Ценностные ориентации	0,3735	0,000

(любознательность, самомотивация, ценностные ориентации) *креативной компетентности* студентов. Тревожность (r = –,2585) (*поведенческий компонент*) и самоуверенность (r = –,2421) (*рефлексивный компонент*) имеют обратную взаимосвязь с обобщенным параметром креативности. Обнаружено, что чем выше уровень тревожности и самоуверенности личности, тем ниже уровень креативности.

Анализ *корреляционной плеяды* взаимозависимости эмпирических показателей компонентов структуры креативной компетентности в выборке студентов (n=153) с обобщенным параметром креативности показывает следующее. Наибольшее количество связей с обобщенным параметром креативности имеют показатели *волевого компонента* изучаемой структуры. Все показатели данного компонента имеют устойчивую, хотя и не самую высокую корреляционную зависимость с обобщенным параметром креативности студентов.

Корреляционный анализ меж- и внутрикомпонентных связей в структуре креативной компетентности студентов (n=153) обнаружил следующее. Внутри *эмоционального компонента* выявлены тесные корреляционные взаимосвязи на достоверно значимом уровне (p≤ 0,005) между следующими показателями: сила интуиции и импульсивность (r=0,2351); эмоциональная осведомленность и управление своими эмоциями (r=0,2338), эмпатия (r=0,4440); управление своими эмоциями и эмпатия (r=0,2695), импульсивность (r=0,2665). Внутрикомпонентных связей с обратной взаимозависимостью не выявлено.

В *когнитивном компоненте* выявлены корреляционные зависимости на статистически значимом уровне (p≤ 0,005) между следующими показателями: воображение и сложность (r=0,4991), узкий диапазон эквивалентности (r=0,2270), толерантность к нереалистическому опыту (r=0,2530); гибкость познавательного контроля и абстрактная концептуализация (r=0,2622), толерантность к нереалистическому опыту (r=0,4580), сложность (r=0,3255), узкий (r=0,3169) и широкий (r=0,3454) диапазон эквивалентности; ригидность познавательного контроля и конкретная концептуализация (r=0,3908), узкий диапазон эквивалентности (r=0,3483); познавательные потребности и сложность (r=0,2367), толерантность к нереалистическому опыту (r=0,2257); абстрактная концептуализация и узкий (r=0,2415) и широкий (r=0,2756) диапазон эквивалентности, толерантность к нереалистическому опыту (r=0,2660); сложность и узкий (r=0,3054) и широкий (r=0,3229) диапазон эквивалентности, толерантность к нереалистиче-

Таблица 2 – Взаимозависимость обобщенного параметра креативности и социально-психологических детерминант креативной компетентности студентов (n=153)

№ п\п	Детерминанта	Коэффициент корреляции	Уровень значимости
1	Распознавание эмоций других людей	**r= 0,4286**	**p= 0,000**
2	Полезависимость	r= 0,0202	p= 0,805
	Поленезависимость	r= 0,2379	p= 0,003
3	Гибкость поведения	**r= 0,1761**	**p= 0,029**
4	Контактность	**r= 0,2707**	**p= 0,001**
5	Общительность	**r= 0,2558**	**p= 0,001**
6	Доминантность	**r= 0,3788**	**p= 0,000**
7	Доверчивость	r= 0,0115	p= 0,888
8	Зависимость от группы	r= –0,1101	p= 0,175
9	Интраверсия/ экстраверсия	r= 0,4026	p= 0,000
10	Конформность/ независимость	r= 0,0958	p= 0,240

скому опыту (r=0,3898); узкий диапазон эквивалентности и толерантность (r=0,5762), нетолерантность (r=0,2691) к нереалистическому опыту; широкий диапазон эквивалентности и толерантность (r=0,3859), нетолерантность (r=0,3119) к нереалистическому опыту; представление о природе человека и синергия (r=0,3889). Все выявленные внутрикомпонентные корреляционные взаимосвязи являются положительными.

Внутри *рефлексивного компонента* изучаемой структуры выявлены следующие статистически значимые прямые корреляционные зависимости: между показателями рефлективности и самомнения (r=0,2777); компетентности во времени и самопринятия (r=0,2560); принятия агрессии и самопринятия (r=0,3146), самоуважения (r=0,3513), сенситивности (r=0,5240); самопринятия и самоуважения (r=0,3976), сенситивности (r=0,2690); самоуважения и сенситивности (r=0,4307); супер Эго и самомнения (r=0,3977). Выявлены обратные взаимозависимости между показателями самоуверенности и самопринятия (r= –0,2852), самоуважения (r= –0,3433), компетентности во времени (r= –0,2562).

Установлены связи в *волевом компоненте* структуры креативной компетентности студентов между следующими показателями: сила Я и смелость (r=0,4619), поддержка (r=0,2757); смелость и поддержка (r=0,3136).

Спонтанность в *поведенческом компоненте* имеет прямую значимую связь с показателем сдержанности (r=0,2829) и обратную взаимозависимость с показателем тревожности (r=0-,2552). Примечательно, что чем выше уровень спонтанности, тем ниже тревожность у студентов.

Выявлены взаимосвязи в *мотивационном компоненте* между показателями любознательности и самомотивации (r=0,2747), между показателями ценностных ориентаций (САТ) и самомотивации (r=0,2261). Следует подчеркнуть, что тесные корреляционные связи между показателями структурных компонентов свидетельствуют об устойчивой внутренней организации структуры креативной компетентности студентов.

Статистический анализ выявил те социально-психологические детерминанты креативной компетентности, которые имеют высокую зависимость с обобщенным параметром креативности (см. табл. 2): распознавание эмоций других людей (r=0,4286), поленезависимость (r=0,2379), контактность (r=0,2707), общительность (r=0,2558), доминантность (r=0,3788), интраверсия/ экстраверсия (r=0,4026). Все выявленные взаимосвязи являются положительными. Перечисленные социально-психологические детерминанты в большей степени обуславливают креативную компетентность студентов.

На основе *критерия Колмогорова-Смирнова* выделены низкий (25%), средний (50%) и высокий (25%) уровни креативной компетентности студентов (n=153). Далее выявлены корреляционные зависимости компонентов структуры креативной компетентности студентов разных уровней с выделенными социально-психологическими детерминантами (см. рис. 3–5).

На *всех уровнях* креативной компетентности студентов сильную корреляционную зависимость с наибольшим числом компонентов изучаемой структуры имеет детерминанта интраверсия/ экстраверсия. Сильная прямая взаимозависимость интраверсии/ экстраверсии выявлена с показателями компонентов *рефлексивного* (сенситивностью (r=0,3672) и самоуважением (r=0,3809)), *волевого* (силой Я (r=0,3986) и смелостью (r=0,9107)) и *поведенческого* (сдержанностью (r=0,8274)). Слабая корреляционная зависимость наблюдается с показателями познавательными потребностями (r=0,2929) и эмпатией (r=0,2358) (*эмоциональный компонент)*; сложностью (r=0,2990) (*когнитивный компонент*); принятием агрессии (r=0,2609) (*рефлексивный компонент*); поддержкой (r=0,3420) (*волевой компонент*); спонтанностью (r=0,3189) (*поведенческий компонент*); мотивацией к успеху (r=0,2610), самомотивацией (r=0,2476) и ценностными ориентациями (r=0,3190) (*мотивационный компонент*). Кроме этого выявлена одна обратная зависимость интраверсии/ экстраверсии с показателем самоуверенности (r= –0,3445) *рефлексивного компонента.*

На низком уровне креативной компетентности студентов были выявлены следующие корреляционные связи социально-психологических детерминант с показателями компонентов ее структуры. *Полезависимость* имеет прямую зависимость с показателем узкий диапазон эквивалентности (r=0,5282) *когнитивного компонента*, а детерминанта *поленезависимость* обратно взаимосвязана с показателем самомнение (r= –0,4595) *рефлексивного компонента*. Обнаружены корреляты *конформности/ независимости* с показателями сила интуиции (r=0,2296) *эмоционального компонента*, практичность/ мечтательность (r=0,5449), спонтанность (r=0,2406) *поведенческого компонента*, и обратной взаимозависимости с показателем самомнение (r= –0,3095) *рефлексивного компонента*. Выявлена взаимосвязь *распознавания эмоций других людей* с показателями эмпатии (r=0,6815) *эмоционального компонента* и абстрактной концептуализации (r=0,4552) *когнитивного компонента.* Детерминанта *общительность* прямо взаимозависима с показателем интеллект (r=0,4662) *когнитивного компонента* и обратно взаимозависима с показателем эмоциональная чувствительность (r= –0,5510) *эмоционального компонента. Доверчивость* показывает прямую связь с показателем тревожность (r=0,5331) поведенческого компонента, а *гибкость поведения* – с показателями самопринятие (r=0,4883) *рефлексивного компонента* и поддержка (r=0,5099) *волевого компонента. Контактность имеет связь* с показателями самопринятие (r=0,5776) рефлексивного компонента и поддержка (r=0,4769) *волевого компонента.*

Взаимозависимости социально-психологических детерминант и показателей с*реднего уровня* креативной компетентности студентов отражают следующее. Прямая взаимосвязь детерминанты *полезависимость* с показателями воображение (r=0,3234), сложность (r=0,3899), узкий (r=0,5710) и широкий (r=0,5470) диапазон эквивалентности, толерантность (r=0,5082) и нетолерантность (r=0,6585) к нереалистическому опыту *когнитивного компонента*, с показателями любознательность (r=0,3467) *мотивационного компонента* и эмоциональная осведомленность (r=0,3382) *эмоционального компонента*. Детерминанта *поленезависимость* имеет корреляционную связь с показателями *волевого компонента*

(склонность к риску (r=0,3577)), *эмоционального компонента* (эмоциональная осведомленность (r=0,3326) и эмпатия (r=0,3347)). Д*оминантность* имеет корреляционную зависимость только с показателями *волевого* (смелость (r=0,3742)) и *поведенческого* (сдержанность (r=0,3772)) *компонентов*.

Детерминанта конформность/ независимость прямо взаимосвязана с показателями практичность/ мечтательность (r=0,5449) и спонтанность (r=0,2406) *поведенческого компонента*, сила интуиции (r=0,2296) *эмоционального компонента;* обратно взаимосвязана с показателем самомнение (r= –0,3095) *рефлексивного компонента*. *Распознавание эмоций других людей* коррелирует с показателями любознательности (r=0,3293) и самомотивации (r=0,5138) *мотивационного компонента*, эмоциональной осведомленности (r=0,6153) и эмпатии (r=0,7641) *эмоционального компонента*, а также с показателем склонность к риску (r=0,3680) *волевого компонента*. Выявлены положительные корреляции детерминанты *общительности* с показателями сдержанность (r=0,3820) *поведенческого компонента*, супер Эго (r=0,3434) и самоуважение (r=0,3368) *рефлексивного компонента*, смелость (r=0,4622) *волевого компонента.* Обнаружена обратная взаимозависимость детерминанты общительности с эмоциональной чувствительностью (*эмоциональный компонент)*. *Детерминанта гибкость поведения* положительно коррелирует с показателями самопринятие (r=0,5860), самоуважение (r=0,0,4651), компетентность во времени (r=0,3372) *поведенческого*, поддержка (r=0,6489) *волевого,* ценностные ориентации (r=0,3207) и мотивация к успеху (r= –0,3514) *мотивационного компонентов*.

Контактность коррелирует с показателями *волевого* (поддержка (r=0,3731)) и *рефлексивного* (самопринятие (r=0,3275)) *компонентов.*

Для *высокого уровня* креативной компетентности студентов характерны следующие взаимосвязи показателей ее структурных компонентов с социально-психологическими детерминантами. *Полезависимость* положительно коррелирует с показателем нетолерантности к нереалистическому опыту (r=0,4437) *когнитивного компонента*. *Поленезависимость* коррелирует с показателями толерантности к нереалистическому опыту (r=0,5041) и гибкостью познавательного контроля (r=0,4843) *когнитивного компонента. Конформность/ независимость* имеет взаимосвязь с показателями *поведенческого* (практичность/ мечтательность (r=0,5449) и спонтанность (r=0,2406)) и *эмоционального* (сила интуиции (r=0,2296)) *компонентов*; обратную связь с показателем самомнение (r= –0,3095) *рефлексивного компонента.* Обнаружена взаимозависимость детерминанты *распознавание эмоций других людей* с показателями *эмоционального* (эмпатия (r=0,6264)) и *мотивационного* (самомотивация (r=0,5403)) *компонентов*. *Общительность* коррелирует с показателями *поведенческого* (сдержанность (r=0,5786)) и *волевого* (смелость (r=0,5921)) *компонентов*. Детерминанта *гибкость поведения* прямо взаимосвязана с показателями *волевого* (поддержка (r=0,6534)), *мотивационного* (ценностные ориентации (r=0,4972)), *рефлексивного* (сенситивность (r=0,4613)) и *поведенческого* (спонтанность (r=0,5860)) *компонентов. Контактнос*ть коррелирует с показателями *поведенческого* (спонтанность (r=0,5205)) и *волевого* (поддержка (r=0,4665)) *компонентов*. На *высоком уровне* креативной компетентности студентов не выявлено корреляционных связей с социально-психологическими детерминантами *доминантность и зависимость от группы*.

Далее для сравнения уровней структуры креативной компетентности двух выборок (студенты-психологи и студенты-юристы), использовался U критерий Манна-Уитни. Согласно его результатам, у студентов-психологов (n=79) суммарный ранг по группе креативной компетентности статистически значимо выше, чем у студентов-юристов (n=74). Обнаружено, что 20,25% от общего количества выборки студентов-психологов (n=79) характеризуются низким уровнем креативной компетентности, 45,57% – средним и 34,18% – высоким. В выборке студентов-юристов (n=74) 31,08% показали низкий уровень креативной компетентности, 54,05% – средний и только 14,86% – высокий.

Выводы

Выявлена *система социально-психологических детерминант* креативной компетентности, отражающая единство, взаимодействие и взаимообусловленность комбинации *внутренних* (интраверсия-экстраверсия, творческий потенциал, познавательные потребности, тревожность, спонтанность, социально-психологические качества личности) и *внешних* (профиль образования и содержание учебного процесса; предъявляемые социально-профессиональные требования к личности, предметной реализации знаний и компетенций; социально-профессиональные возможности, которые предоставляются студентам в ходе профессиональной подготовки; принятие социальных норм и ценностей студенческого сообщества, контактность, гибкость поведения, зависимость от группы) *детерминант.*

Установлено, что смена системных детерминант на разных уровнях креативной компетентности студентов выражается в формировании разных качественных характеристик их единства, взаимодействия и взаимообусловленности. Социально-психологические детерминанты, включающие комбинацию внутренних и внешних факторов, выступают движущей силой формирования и проявления креативной компетентности студентов. В процессе формирования и проявления креативной компетентности студентов возникает и разрешается множество различных противоречий между внутренними и внешними факторами, между требуемым уровнем и достигнутым, между значимыми зависимостями показателей структуры креативной компетентности и порождающими их социально-психологическими детерминантами.

Социально-психологические детерминанты *распознавание эмоций других людей, поленезависимость, контактность, общительность, доминантность и интраверсия / экстраверсия* в большей степени обуславливают креативную компетентность студентов. Показано, что сильную корреляционную зависимость с наибольшим числом компонентов изучаемой структуры имеет детерминанта *интраверсия/ экстраверсия* на всех уровнях креативной компетентности студентов.

Обнаружено, что 20,25% от общего количества выборки студентов-психологов характеризуются низким уровнем креативной компетентности, 45,57% – средним и 34,18% – высоким. В выборке студентов-юристов 31,08% показали низкий уровень креативной компетентности, 54,05% – средний и только 14,86% – высокий.

Наибольшее количество связей в корреляционной плеяде взаимозависимости компонентов структуры креативной компетентности студентов с обобщенным параметром креативности имеют показатели *волевого компонента* изучаемой структуры. Выявленные значимые корреляционные связи между показателями компонентов структуры креативной компетентности студентов свидетельствуют об устойчивой ее внутренней организации. Наибольшее количество выявленных связей имеют *рефлексивный* (11 связей), *волевой* (10 связей), *когнитивный* (8 связей), *мотивационный* (7 связей) и *поведенческий* (7 связей) компоненты. Наименьшее количество высокозначимых связей в изучаемой структуре обнаружено в *эмоциональном компоненте*. Системообразующими *в рефлексивном компоненте* являются показатели самопринятие, самоуважение, рефлективность и компетентность во времени; *в волевом* – поддержка, склонность к риску, смелость и сила Я; *в когнитивном* – сложность, воображение и познавательный контроль; *в мотивационном* – ценностные ориентации, любознательность, самомотивация и эго-напряженность; *в поведенческом* – тревожность, спонтанность, сдержанность и жесткость. Все компоненты изучаемой структуры имеют положительные взаимосвязи на высоком уровне значимости.

Литература

[1] Барышева, Т.А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых: дис. … д-ра психол. наук. – СПб, 2005. – 360с.

[2] Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

[3] Брякова, И. Е. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: автореф. дис. … док.пед. наук: 13.00.02 / Брякова, Ирина Евгеньевна. – СПб., 2010. – 490с.

[4] Гагарин, А.В., Мудрак, С.А. Экологическая компетентность будущего специалиста: сущность, содержание и особенности развития в многонациональном вузе / А.В. Гагарин, С.А. Мудрак // Акмеология. – 2011. – № 3. – С. 47–53.

[5] Гильмутдинова, Р.У. Креативная компетентность и ее структура / Р.У. Гильмутдинова // Акмеология. – 2013. –№ 4 (48). – С. 46–49.

[6] Гильмутдинова, Р.У. Программа и методики эмпирического исследования социально-психологических детерминант развития креативной компетентности студентов. Учебно-методическое пособие / Р.У. Гильмутдинова; под ред. проф. В.С. Агапова. – М.: МААН, 2015. – 68с.
[7] Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38с.
[8] Касаткина, Д.А. Содержательные аспекты проявления и функции силы Я специалиста /Д.А. Касаткина // Акмеология. – 2014. – № 3–4 (Специальный выпуск). – С. 80–81.
[9] Каширин, В.П. Тренды современной науки: проблемное поле социально-психологических исследований / В.П. Каширин // Акмеология. – 2015. – № 1. – С. 50–56.
[10] Ковалев, В.В. Акмеологическая система развития наблюдательности студентов-психологов / В.В. Ковалев // Акмеология. – 2011. – № 1. – С. 32–39.
[11] Корчемный, П.А. Акмеологическая составляющая компетентностного подхода в образовании / П.А. Корчевный // Акмеология. – 2014. – № 4. – С. 118–124.
[12] Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – с. 77–79.
[13] Пачина, Н.Н. Развитие полипрофессиональной компетентности субъекта высшей школы / Н.Н. Пачина // Акмеология. – 2012. – № 2. – С. 49–54.
[14] Селюч, М.Г. Системная детерминация развития творческого Я / М.Г. Селюч. – Благовещенск: БГПУ, 2007. – 71с.
[15] Селюч, М.Г. Системная концепция творческого Я руководителя образовательного учреждения: автореф. дис. … д-ра. психол. наук: 19.00.01 / Селюч Марина Григорьевна. – М., 2008. – 38с.

CORRELATES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS WITH STUDENTS' CREATIVE COMPETENCE

Rada U. Gilmutdinova, postgraduate of the Acmeology and Psychology of Professional Activity Department, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; 84, Vernadskiy prospect, Moscow 119606, Russia; e-mail: ra-da_kaz@mail.ru
Valeriy S. Agapov, Doctor of Psuchology, Professor of the Acmeology and Psychology of Professional Activity Department, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; 84, Vernadskiy prospect, Moscow 119606, Russia; e-mail: agapov.vs@mail.ru

Abstract
The article contains analysis of interdisciplinary research of students' creative competence and its socio-psychological determinants. The basic theoretical principles, which reveal the genesis of the studied problem, its essential features, psychological structure, criteria, indicators and levels of students' creative competence are presented. There was carried out an empirical verification of the worked out theoretical model of the studied complex phenomenon. The author presents the results of empirical research regarding the interconnections of socio-psychological determinants and indicators of students' creative competence; summarizes empirical evidence on the significant correlations of socio-psychological determinants with students' creative competence's structural indicators, which allows to justify the forms and methods of socio-psychological support of the studied complex phenomenon formation.
Key words: theoretical model, determination, socio-psychological determinants, competence based approach, competence, creative competence, creativity, creation, socio-psychological support, psychological structure, interdisciplinarity, risk tolerance, the power of "I", spontaneity, curiosity, the power of intuition, empathy, impulsivity, rigidity.

УДК – 159.9.07

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ПО РАЗВИТИЮ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

Горшков Евгений Андреевич (Арзамас, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, Арзамасский филиал ННГУ; ул. К. Маркса, 36; psyagpi@mail.ru
Троицкая Ирина Юрьевна (Арзамас, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, Арзамасский филиал ННГУ; ул. К. Маркса, 36; troiska@mail.ru

Аннотация
В статье рассматривается проблема формирования внутренней мотивации учебной деятельности студентов. Анализируется работа психолого-педагогической службы, приводятся данные исследования мотивационной сферы студентов.
Ключевые слова: мотивация учения, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, психолого-педагогическая служба, психологический тренинг.

В условиях совершенствования системы высшего профессионального образования, в процессе внедрения новых стандартов обучения, основанных на таких подходах как системно-деятельностный, компетентностный и вариативный, необычайно актуальным становится вопрос о мотивации деятельности студентов. Овладение профессиональными компетенциями невозможно без наличия у студента четкой иерархии мотивов учебно-профессиональной деятельности. Поэтому становление студента как субъекта учебной деятельности предполагает развитие мотивационной сферы личности. Проблема мотивации поведения и деятельности является одной из центральных для отечественной психологии. Значительное число исследований посвящено изучению мотивационной структуры студентов в вузе (Т.А. Иванова, А.К. Маркова, В.И. Чирков), подробно исследован вопрос о взаимосвязи динамики мотивации учения студентов и смены видов деятельности учения (М.В. Овчинников, С.А. Пакулина), проблема условий развития учебной мотивации (А.П. Чернявская).

Многочисленные исследования психологов в русле деятельностного подхода показывают, что мотив это не самопорождающееся явление, а результат деятельного отношения к предмету активности [4]. Следовательно, встает вопрос о необходимости развития положительной внутренней мотивации учения студентов, которая является условием эффективного обучения в вузе. Значительная роль в процессе исследования и развития мотивационной сферы студентов отводится психолого-педагогической службе.

Психолого-педагогическая служба Арзамасского филиала ННГУ (АФ ННГУ) является важным структурным компонентом учебно-воспитательного процесса в филиале. Одним из основных направлений работы психолого-педагогической службы АФ ННГУ является работа по изучению и формированию профессиональной мотивации студентов филиала на различных этапах обучения.

Принимая точку зрения Овчинникова М.В. [5], весь период обучения в вузе можно разделить на три этапа (начальный, основной, заключительный), которые отличаются не только организационными характеристиками деятельности студентов, но и различиями в мотивационной сфере обучающихся. В исследованиях Г.В. Икрина (1998), С.А. Пакулиной (2004), М.В. Овчинникова (2008) выделен ведущий вид мотивации на всех этапах обучения в вузе: учебно-познавательная (1–2 курс), учебно-исследовательская (3–4 курс) и учебно-профессиональная (4–5 курс).

Целью нашего исследования стало изучение двух групп мотивов учения – внутренних и внешних, так как именно данные виды мотивации описывают детерминацию деятельности. Внешняя мотивация (*экстринсивная*) не связана с содержанием учебной деятельности, обусловлена внешними по отношению к субъекту обстоятельствами. Внутренняя мотивация (*интринсивная*) связана с содержанием деятельности и переживается субъектом деятельности как состояние радости, удовольствия и удовлетворения от самого процесса учения [4].

Именно внутренняя мотивация, согласно фундаментальным исследования психологов (Пакулина С.А., Чирков В.И.), имеет прямое отношение к приобретаемым в процессе обучения компетенциям.

Для исследования мотивации студентов была выбрана методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» Пакулиной С.А., Кетько С.М. Результаты методики использовались при разработке мотивационного тренинга и для оценки прогноза социального развития личности студента.

Диагностика мотивационной сферы студентов проводилась в течение 2011–2013 гг. среди студентов 1–5 курсов

всех факультетов филиала (объем выборки – 400 человек), благодаря чему мы получили достоверные данные динамики мотивации учебной деятельности.

С первых дней обучения в АФ ННГУ студенты сталкиваются со множеством проблем, снижающих мотивацию. Согласно данным нашего исследования, на первом этапе обучения бывшие абитуриенты в первую очередь сталкиваются с проблемой социально-психологической адаптации: отрицательные переживания в связи с уходом из школьного коллектива; необходимость построения новой системы взаимоотношений со сверстниками и преподавателями; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания; смена форм средств и методов обучения; отсутствие навыков самостоятельной работы и др. [1] Тем не менее, приблизительно у 80% студентов филиала преобладает внутренняя мотивация учения. Именно внутренняя мотивация, выраженная в непосредственном интересе к профессиональным компетенциям, является релевантной, соответствующей выбору педагогической профессии. Сотрудниками психолого-педагогической службы на 1–2 курсах проводится работа, направленная на адаптацию студентов к новым социально-психологическим условиям, повышению групповой сплоченности в студенческих группах, снижению личностной тревожности в период первой сессии. Для решения поставленных задач была разработана программа тренинговых занятий, в которых принимают участие кураторы групп. Как показывает динамика мотивации студентов создание благоприятной атмосферы учения способствует сохранению положительной внутренней мотивации у большинства (79%) студентов.

К третьему курсу – основному этапу обучения существенно снижаются показатели внутренней мотивации к учебной деятельности. Приблизительно у 35% студентов АФ ННГУ доминирующей мотивация учения становится внешняя, нерелевантная мотивация. На наш взгляд это обусловлено новой педагогической ситуацией, в которой оказываются студенты: получение второго высшего образования; трудоустройство в сферах не связанных с педагогической деятельностью; трудности освоения профильных дисциплин на факультете; выход студентов на педагогическую практику в образовательные учреждения и знакомство с особенностями педагогической профессии. Среди основных причин снижения мотивации следует также отметить отсутствие вариативности в выборе преподавателем форм и средств обучения; однонаправленная система оценивания, без обратной связи со стороны студентов; использование форм изложения материала, не стимулирующих познавательного интереса; разочарование в собственном выборе профессии, эмоциональное истощение. Основным направлением работы психолого-педагогической службы на 3 курсе является реализация программы тренинговых занятий, посвященных прохождению педагогической практики. Студенты знакомятся с особенностями применения различных стилей и видов педагогического общения, участвуют в ролевых играх, имитирующих ситуации взаимодействия учителя и учеников.

На заключительном этапе обучения студенты включаются в учебно-профессиональную деятельность, что отражается на показателях мотивации – около 65% студентов обладают выраженной внутренней мотивацией учебно-профессиональной деятельности. Поэтому главным направлением работы психолого-педагогической службы на заключительном этапе обучения заключается в создании благоприятных условий в процессе овладения студентами системой профессиональных компетенций педагога. Сотрудники службы проводят семинар, представленный системой психолого-педагогических тренинговых упражнений, целью которых является создание имиджа будущего педагога.

Таким образом, психолого-педагогическая служба имеет возможности формирования внутренней положительной мотивации студентов, работа в данном направлении довольно плодотворна. Для формирования внутренней мотивации необходима слаженная работа психологической службы с преподавателями, кураторами студенческих групп, направленная на создание ситуаций достижения успеха, стимуляцию познавательной активности студентов, развитие их творческого потенциала. Одним из наиболее эффективных методов формирования мотивации студентов является психологический тренинг.

Литература

[1]. Бобылев, Е.Л., Горшков, Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение студентов-первокурсников в образовательной среде АФ ННГУ [Электронный ресурс] / Материалы IV Международной научно-практической конференции «Психологическое сопровождение образования: теория и практика» // http://mosi.ru/en/node/3444

[2]. Богословская, О. Мотивация получения высшего образования в контексте выбора профессии // Высшее образование в России. 2006. № 5.

[3]. Дубовицкая, Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. 2005. № 1.

[4]. Кетько, С.М., Пакулина, С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_version.pdf

[5]. Овчинников, М.В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и её формирование. Дисс. … канд. психол. наук. 2008.

[6]. Троицкая, И.Ю. Опыт организации психолого-педагогической службы в современном вузе / И.Ю. Троицкая // Личность. Культура. Общество. – 2009. – Т.XI. – № 2. – С. 404–408.

[7]. Троицкая, И.Ю. Психологическое сопровождение профессионально-личностного развития педагога / И.Ю. Троицкая, Н.В. Ястребцева // Акмеология. – 2014. – № 3–4. – С. 168–170.

[8]. Чирков, В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. 1996. № 3.

[9]. Чернявская, А.П. Условия развития мотивации учебной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник – 2012 – № 2 – Том II.

PSYCHOLOGICAL SERVICES ACTIVITY FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS MOTIVATION

Gorshkov Evgeniy Andreevich (Arzamas, Russia) – Ph.D. Ps., Associate Professor, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Arzamas branch, K. Marksa st., 36; psyagpi@mail.ru

Troickaya Irina Yurievna Arzamas, Russia) – Ph.D. Ps., Associate Professor, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Arzamas branch, K. Marksa st., 36; troiska@mail.ru

Abstract

The problem of intrinsic motivation formation of student`s educational activity is reviewed. The psychological service`s working is analyzed, the data of students motivational sphere research are presented.

Key words: studies motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, psychological service, psychological training.

УДК 378.1

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА[1]

Гришаева Юлия Михайловна – доктор педагогических наук, кафедра безопасности жизнедеятельности, Московский городской педагогический университет, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, Москва, Россия, 129226; e-mail: j.m.g@mail.ru, тел.: +7 (916) 909–93–69

Косоножкин Валентин Иванович – кандидат сельскохозяйственных наук, кафедра общей и региональной геоэкологии, Московский государственный областной университет, ул. Радио, д. 10а, Москва, Россия,105005;
e-mail: val80872683@yandex.ru
тел.: 8(495) 688–19–23

Ксенофонтов Евгений Андреевич – аспирант, кафедра безопасности жизнедеятельности, Московский городской педагогический университет, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, Москва, Россия, 129226; e-mail: ysohik@gmail.com тел.: +7 (916) 905–763–39–33

[1] Статья подготовлена при поддержке РГНФ «Экология человека: фактор культуры. Развитие экологической культуры детей и молодежи в информационном обществе» (номер проекта 13–06–00479).

Аннотация

В статье рассматриваются общедидактические и специфические дидактические принципы организации педагогического процесса в гуманитарном вузе, ориентированные на формирование эколого-профессиональной компетентности личности студента. Дидактические принципы организации процесса формирования эколого-профессиональной компетентности личности студентов гуманитарного вуза выделены нами с учетом основных методологических подходов к организации профессионального обучения, особенностей организации современного экологического образования для устойчивого развития, а также в логике содержания системообразующих факторов педагогической системы.

Ключевые слова: экологическое образование, дидактические принципы, экологическая культура личности, эколого-профессиональная компетентность личности.

Принимая во внимание сущность эколого-профессиональной компетентности как категории, реализуемой в процессе формирования экологической культуры личности, на наш взгляд, представляется актуальным выделить и рассмотреть дидактический потенциал эколого-образовательного пространства гуманитарного вуза в аспекте определения содержания дидактических принципов организации соответствующего педагогического процесса.

Общедидактические принципы организации педагогического процесса, направленного на формирование экологической культуры студентов вуза основаны на общих закономерностях процесса обучения и представляют собой взаимосвязанную систему правил и предписаний, обязательных для использования в практической педагогической деятельности: принцип воспитывающего и развивающего характера профессионального обучения; принцип связи обучения с жизнью; принцип научности и посильной трудности обучения; принцип систематичности и последовательности обучения; принцип сознательности и творческой активности обучающихся при направляющей роли педагога; принцип наглядности обучения и развития теоретического мышления обучающихся; принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил обучающихся; принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей обучающихся; принцип положительного эмоционального фона обучения. Кратко рассмотрим каждый из них.

Принцип воспитывающего и развивающего характера профессионального обучения выражает необходимость целенаправленно формировать у студентов основы мировоззрения и нравственности, способствовать развитию личностной ценностно-смысловой сферы каждого обучающегося, что находит свое отражение в формировании общекультурных компетенций. Освоение культурного потенциала эколого-ориентированного образования позволяет личности преобразовывать свой внутренний духовный мир, воспитывать в себе нравственные императивы, основанные на универсальных культурных ценностях. Развитие личности понимается нами в данном ключе как следствие погружения, вовлеченности личности в культуроцентрированный образовательный процесс. Развитие личности становится результатом освоения социокультурного опыта на основе проектирования индивидуального пространства развития экологической культуры в ходе педагогического взаимодействия.

Принцип связи обучения с жизнью способствует формированию мировоззрения обучающихся, повышает значимость учебно-профессиональной деятельности в их сознании, придаёт ей осмысленный характер и тем самым активизирует эмоционально-волевые усилия для учения; способствует конкретизации предметных знаний в системе общепрофессиональных компетенций [4]. Данный принцип выступает одним из ведущих общедидактических принципов в системе профессиональной подготовки в вузе, поскольку он ориентирован на формирование устойчивой мотивации к будущей профессиональной деятельности студентов.

Принцип научности и посильной трудности обучения указывает на необходимость учёта возрастных особенностей обучающихся в процессе приобщения профессиональной подготовки. Принцип научности целесообразно рассматривать в единстве с требованием доступности, при этом доступность понимается нами как мера посильной трудности в освоении учебного материала. Принцип систематичности и последовательности обучения. Принцип систематичности тесно связан с важнейшей характеристикой развитого интеллекта – системностью мышления и реализуется, прежде всего, в содержании образования: в содержании дисциплин отражаются логические связи между явлениями реальной действительности, раскрываемые в соответствующих областях научного знания.

Принцип сознательности и творческой активности обучающихся при направляющей роли педагога. Сознательность рассматривается нами в двух аспектах: как понимание изучаемого материала и как сознательное отношение к процессу учения.

Принцип наглядности обучения и развития теоретического мышления обучающихся. Визуализация учебного материала в той мере, в которой материал позволяет себя представить в наглядной форме, выступает в качестве обязательного условия эффективности образовательного процесса.

Принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил обучающихся. Данный принцип тесно связан с принципами сознательности обучения, связи обучения с жизнью. Закрепление в сознании положительных эффективных результатов решения учебно-профессиональных задач и связанного с этим личного вклада обучающегося через его вовлеченность как в процесс постановки проблем, так и в процесс принятия решений, на наш взгляд, способствует в полной мере прочному усвоению моделей будущей профессиональной деятельности.

Принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей обучающихся выражает необходимость воспитывать учебную группу как единый коллектив, создавать условия для активной работы всех обучающихся и в то же время индивидуально подходить к каждому из них с целью обеспечения успешности обучения.

Принцип положительного эмоционального фона обучения опирается на современные научные представления о роли эмоций в человеческой деятельности. Данный принцип тесно связан со всеми описанными выше общедидактическими принципами образовательного процесса. Продуктивность обучения является следствием «психологического настроя», правильной акцентировки ожиданий от результатов педагогического взаимодействия, стиля управления педагогом процессом обучения.

Наряду с общедидактическими принципами, нами определены специфические дидактические принципы организации процесса формирования эколого-профессиональной компетентности студентов в условиях гуманитарного вуза, учитывающие основные методологические подходы к организации профессионального обучения [2], особенности организации современного экологического образования для устойчивого развития (ЭОУР), а также в логику содержания системообразующих факторов педагогической системы.

К специфическим дидактическим принципам организации процесса формирования эколого-профессиональной компетентности личности нами отнесены принципы: эколого-профессиональной мобильности; экономической целесообразности; культуроцентрированности эколого-профессионального образования; краеведческий принцип; междисциплинарного характера экологических знаний; проектно-целевого подхода; обеспечения модульного характера эколого-профессионального образования; организации эколого-профессионального образования на основе экосистемной познавательной модели; организации процесса субъектной интеграции; моделирования эколого-профессиональной деятельности.

Принцип эколого-профессиональной мобильности предусматривает формирование потребности, способности и готовности у выпускника вуза непрерывно повышать свою квалификацию в области эколого-профессиональной деятельности, находить новые возможности для применения экологических принципов в своей профессиональной сфере. Данный принцип организации процесса образования позволяет будущему специалисту накапливать потенциал для самореализации в широком спектре решения профессиональных задач. Эколого-профессиональная мобильность тесно связана с развитием такого качества личности, необходимого в профессиональной деятельности как креативность, основанного на оригинальном критичном мышлении. Экологическая составляющая профессиональной мобильности специалиста в настоящее время связана со всеми без исключения сферами деятельности выпускников вузов, принимая во внимание глобальный характер экологической проблематики.

Принцип экономической целесообразности формирования эколого-профессиональной компетентности выпускника вуза определяет необходимость подготовки в учебных заведениях специалистов по профессиям с учетом их востребованности на рынке труда. Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года «…уровень доходов и качество жизни россиян к 2020 году достигнет показателей, характерных для развитых экономик. Это означает высокие стандарты личной безопасности, доступность услуг образования и здравоохранения требуемого качества, необходимый уровень обеспеченности жильем, доступ к культурным благам и обеспечение экологической безопасности. Необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны» [9]. Исходя из Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года можно сделать вывод о наличии на государственном законодательном уровне установки на подготовку профессиональных кадров, ориентированных на поддержание и развитие стабильной экологической ситуации через учет экологических механизмов функционирования социоприродной глобальной экосистемы.

Принцип культуроцентрированности эколого-профессионального образования. Эколого-профессиональное образование понимается нами как часть процесса непрерывного экологического образования, представляющая собой результат интеграции экологического и профессионального образования [5]. В Концепции общего экологического образования в интересах устойчивого развития (2010) представлена эволюция теоретико-методологических подходов к проектированию экологического образования в ретроспективе его развития как педагогической системы, а также обоснован востребованный сегодня т. н. культуроцентрированный подход, на разработку которого направлены в настоящее время усилия ведущих научно-педагогических кадров отечественной системы образования: «Современный этап развития экологического образования связан с идеями постнеклассики. На место классической «абсолютности истины» и неклассической «относительности истины» приходит множественность картин мира, которые представлены в разных фрагментах экологической культуры разных времен и народов и каждый из которых претендуют лишь на один из элементов истины» [10]. Формирование эколого-профессиональной компетентности студентов гуманитарного вуза отражает собой процесс и результат освоения социокультурного опыта через вовлечение участников педагогического взаимодействия в практико-ориентированный учебный процесс. Следует отметить все возрастающее влияние информационных потоков на процессы современного культуротворчества, в том числе и в сфере экологической педагогики [3].

Принцип междисциплинарного характера экологических знаний. Данный принцип заключен в самом предмете экологической науки, а именно, экология изучает взаимосвязи между живой и неживой природой (в биоэкологическом аспекте), в социоэкологическом аспекте предметом экологии являются взаимосвязи между человеком (обществом), его деятельностью и окружающей социоприродной средой.

Принцип проектно-целевого подхода. Проектно-целевой подход предполагает рассмотрение всей совокупности компонентов и системообразующих факторов образовательного процесса как проект инновационной деятельности, основанной на целевой интеграции. Создание эколого-профессионального образовательного пространства. Образовательное пространство – социокультурный локус, где субъективно проектируется система межличностного взаимодействия [8]. Сущность эколого-профессионального образовательного пространства понимается нами в двух аспектах: во-первых, как набор образовательных возможностей (компетенций), т.е. потенциал для личностно-профессионального развития будущего специалиста; во-вторых, как результат освоения образовательных возможностей отдельной личностью и индивидуальное проектирование уникальной образовательной траектории самой личностью в зависимости от ее способностей, потребностей, интересов и т.п. [6]

Обеспечение модульного характера эколого-профессионального образования. Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Учебные программы, состоящие их модулей, имеют вариативный характер (наряду с наличием инварианта, предписанного в стандарте), содержание модулей отвечает требованиям гибкости и пластичности. Реализация принципа модульности обеспечивает поиск и интеграцию различных видов деятельности, необходимых для достижения образовательных целей.

Организация эколого-профессионального образования на основе экосистемной познавательной модели. Экосистемная познавательная модель, как вариант системного анализа, представляет модель изучения любых объектов (предметов, процессов, явлений, жизненных ситуаций), включающих природные системы разного уровня с позиции их взаимодействия с экологическими факторами окружающей среды. Экосистемная методология познания позволяет систематизировать, иерархизировать все изучаемые объекты и выделить между ними взаимосвязи.

Организация процесса субъектной интеграции. Субъектная интеграция представляет собой деятельностное развитие обучающихся, позволяющее им принимать участие в целеполагании, планировании, организации, корректировке собственного образования, формировании позитивных мотивационных установок на выполнение учебной и творческой деятельности.

Принцип моделирования эколого-профессиональной деятельности в учебном процессе основан на механизме рефлексивной самоорганизации. Результатом моделирования выступает профессиограмма выпускника вуза. Под профессиограммой в науке принято понимать «системное описание социальных, психологических и иных требований к субъекту определенной профессии и определение, исходя из этих требований необходимых для данного вида деятельности качеств личности, составляющих основу профессиональной пригодности людей» [1]. Согласно предложенной нами модели формирования эколого-профессиональной компетентности личности выпускника вуза, в состав его профессиограммы входят следующие показатели личностно-профессионального развития: эколого-профессиональное саморазвитие; эколого-профессиональная саморегуляция; эколого-профессиональная самоорганизация; гуманность (включая эмпатийность); антиципация как предвидение результатов эколого-профессиональной деятельности; креативность в постановке и решении профессиональных задач; высокая мотивация достижений экологически значимых целей; ответственность за результаты эколого-профессиональной деятельности; потребность в самореализации; стремление к повышению квалификации; готовность к инновационной, самостоятельной проектной деятельности.

Дидактические принципы организации процесса формирования эколого-профессиональной компетентности личности студентов гуманитарного вуза выделены нами с учетом основных методологических подходов к организации профессионального обучения, особенностей организации современного экологического образования для устойчивого развития, а также в логике содержания системообразующих факторов педагогической системы и включают в себя [7]:

– в области проектирования функционально-целевого фактора дидактической системы: принцип эколого-профессиональной мобильности, который предусматривает формирование потребности, способности и готовности у выпускника вуза непрерывно повышать свою квалификацию в области эколого-профессиональной деятельности, находить новые возможности для применения экологических знаний в своей профессиональной сфере;

– в области проектирования содержательно-процессуального фактора дидактической системы: принцип культуроцентрированности экологического образования. Экологическое образование в системе профессиональной подготовки понимается как часть процесса непрерывного экологического образования, представляющего собой целенаправленное освоение экологизированного педагогически адаптированного социально-культурного опыта;

– в области проектирования организационно-методического фактора дидактической системы: принцип проектно-целевого подхода. Проектно-целевой подход предполагает рассмотрение всей совокупности компонентов и системообразующих факторов образовательного процесса как проект инновационной учебно-профессиональной деятельности на основе их интеграции для достижения частного образовательного результата;

– в области проектирования рефлексивно-коррекционного фактора дидактической системы: принцип моделирования эколого-профессиональной деятельности, который основан на механизме рефлексивной самоорганизации, представляющую собой основу рефлексивной культуры будущего профессионала. Результатом моделирования выступает профессиограмма выпускника гуманитарного вуза.

Литература

[1] Акмеологический словарь [Электронный ресурс] / Под общ. ред. А.А.Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 161 с. – URL: http://vocabulary.ru/dictionary/948 (Дата обращения: 21.04.2015).
[2] Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Электронный ресурс]. – М.: НМЦ СПО, 1999. – URL: http://didacts.ru/dictionary/1057 (Дата обращения: 21.04.2015).
[3] Вагнер, И. В. Принципы интеграции экологического и медиаобразования: семь правил экомедиапедагогики [Текст] / И. В. Вагнер//«Вестник Международной академии наук. Русская секция», 2013. – № 1. – С. 21–28.
[4] Гагарин, А.В. Эколого-акмеологическая составляющая профессиональной подготовки бакалавра психологии [Текст] / А. В. Гагарин // Акмеология. – 2014. – № 2 (50). – С. 33–39.
[5] Глазачев, С.Н. Экологическое образование в гуманитарном вузе: компетентностный подход [Текст] / С. Н. Глазачев, Ю.М. Гришаева, // Социально-гуманитарные знания. – М., 2013. – № 4. – С. 116–132.
[6] Гришаева, Ю. М. О соотношении средового и пространственного подходов в экологическом образовании [Текст] / Ю.М. Гришаева // Акмеология. – 2011. – № 3. – С. 119–125.
[7] Гришаева, Ю. М. Проектирование педагогической системы формирования экопрофессиональной компетентности студентов гуманитарного вуза [Текст] / Ю.М. Гришаева //Акмеология. – 2012. – № 4. – С. 55–60.
[8] Гришаева, Ю. М. Экологическая компетентность личности в гуманитарном образовательном пространстве [Текст]: Монография / Ю.М. Гришаева. М.: Изд. МГПИ, 2012. – 92 с.
[9] Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.economy.gov.ru. (Дата обращения: 21.04.2015).
[10] Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: http://www. raop.ru. (Дата обращения: 21.04.2015).

ABOUT THE DIDACTIC POTENTIAL OF ECO-EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

Julia M. Grishaeva – doctor of pedagogical sciences, Chair of life safety, Moscow City Teachers' Training University, 2-nd Sel'skohozjajstvennyj proezd, 4, Moscow, Russia, 129226; e-mail j.m.g@mail.ru, тел.: +7 (916) 909–93–69
Valentin I. Kosonozhkin – candidate of agricultural Sciences, Chair of General and regional Geoecology, Moscow region state University, Radio street, 10a, Moscow, Russia, 105005; e-mail: val80872683@yandex.ru, тел.: 8(495) 688–19–23
Evgeny A. Ksenofontov – postgraduate student, Chair of life safety, Moscow City Teachers' Training University, 2-nd Sel'skohozjajstvennyj proezd, 4, Moscow, Russia, 129226; e-mail: ysohik@gmail.com тел.: +7 (916) 905–763–39–33

Abstract

The article discusses the general didactic and specific didactic principles of organization of the pedagogical process in humanitarian University focused on formation of eco-professional competence of the individual student. Didactic principles of the organization of process of formation of eco-professional competence of the personality of students of humanitarian universities selected to capture key methodological approaches to the organization of vocational training, peculiarities of modern environmental education for sustainable development, as well as in the logic of the content the systemic factors of the pedagogical system. Key words: ecological education, didactic principles, ecological culture, eco-professional competence.

УДК **НЕТ**!!!

КРИТИЧЕСКАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ, МАСКИРОВАННАЯ ДЕПРЕССИЯ И ПАТОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ЛИЧНОСТИ У ПОТЕРПЕВШИХ В НЕСЧАСТНЫХ СЛУЧАЯХ

Гутнов Георгий Олегович – аспирант, кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности, Академия при Президенте РФ (РАНХиГС); пр. Вернадского, 84, Москва, Россия, 119606; e-mail ggutnov@gmail.com

Аннотация

Статья посвящена анализу состояния людей, находящихся в тяжелом и опасном положении вследствие несчастного случая или чрезвычайной ситуации приведшей к соматической и психологической травматизации.

Ключевые слова: люди с ограниченными возможностями здоровья, инвалидизация, защитный механизм, дезадаптация, критическая ситуация, несчастный случай, депрессия, агрессия, деструкция, ПТСР.

В ходе нашего исследования, посвященного психолого-акмеологическим механизмам совладающего поведения у людей с ограниченными возможностями здоровья, мы столкнулись с проблемой низкой контактности у большого количества потенциальных испытуемых. Учитывая специфику проводимой нами работы, это было ожидаемо, но, тем не менее, интересно, что в первую очередь люди отказывались выполнять методики типа «опросник», в то время как некоторыми проективными методиками заинтересовать их иногда оказывалось возможным. С одной стороны такое положение дел исключало этих людей из основной рабочей выборки, с другой предоставляло возможность лучше изучить их состояние, используя гуманистический подход в качестве парадигмы и тесты Розенцвейга и МПВ в качестве инструментов.

Изложенные ниже данные анонимизированы и опубликованы с уведомления и согласия самих обследуемых.

Испытуемый Н2

Пол: М; возраст: 24 года; образование: высшее по специальности инженер-проектировщик ЭВМ; должность: системный администратор; семейное положение: холост, детей не имеет.

Эпикриз: тяжелая сочетанная травма после ДТП. Ожог II степени 30% площади тела, тупая травма лицевых костей, закрытая черепно-мозговая травма. Сотрясение головного мозга. Тупая травма грудной клетки. Перелом 6–7–8–9 рёбер слева. Ушиб лёгких. Двухсторонний гидроторакс. Тупая травма живота, разрыв селезёнки, разрыв правой доли печени. Гемоперитонеум. Ушиб левой почки. Закрытый перелом шейки левой бедренной кости со смещением. Открытый оскольчатый перелом средней трети левой бедренной кости со смещением. Ушибленная-рванная рана медиальной поверхности области правого коленного сустава. Открытый оскольчатый перелом левого надколенника без смещения. Окклюзивный тромбоз задней большеберцовой вены, суральной и подколенной вен левой нижней конечности, травматическая ампутация (по типу раздавления) большого и указательного пальца правой руки, проникающее ранение левого глаза, полное разрушение правого глазного яблока. II гр. инвалидности.

Объективно (срок инвалидизации 5 месяцев): Темп речи низкий, периодически ускоряется, голос тихий. Напряжён, подавлен, смотрит в пустоту, избегает зрительного контакта, периодически «уходит в себя». К тесту Розенцвейга отнеся безразлично, к тесту МПВ с подозрением, но от прохождения не отказался.

Тест Розенцвейга. Результаты

GCR=0,187 (18,7%)
E>I=M; ED>OD=NP; E>E'=e; E>I

Вывод по тесту Розенцвейга

Высокая экстрапунитивность говорит нам о повышенной требовательности к окружающим и пониженной самокритичности. Как правило, резкое возрастание этого показателя наблюдается у людей после социального, или физического стрессового воздействия. Столь продолжительное воздействие изначального стрессового фактора объясняется отсутствием помощи при формировании у испытуемого ПТСР.

На данный момент испытуемый **чрезвычайно** социально дезадаптирован, в большинстве фрустрирующих ситуаций фиксируется на самозащите, а не на препятствии или, удовлетворении потребности. Это может говорить о внутренней слабости «Я», т.е. характеризует слабую и ранимую личность, воспринимающую почти любую ситуацию, как субъективно опасную, а значит требующую агрессивных действий.

Тест МПВ. Результаты

S	P	Sch	C
0 +!	- +	+ -	- -

Вывод по тесту МПВ

Наблюдается недостаток эрос-потребности, связанный скорее всего с конституционными изменениями и сублимацией энергии в агрессивном поведении.

Избыточное и угрожающее напряжение агрессивной потребности. В данном случае оно может привести к импульсивным поступкам, направленным против окружающих людей. К противоправным действиям малой степени тяжести.

Также может указывать на садистические или садомазохистические сексуальные перверзии.

Наблюдаются признаки так называемого «социально терпимого Каина». Т.е. это злобный, завистливый, ревнивый обыденный человек с банальной вспыльчивостью и раздражительностью. Он не способен на серьезные преступления против личности, так как поведение его в большой степени демонстративно и является трансформированным криком о помощи. Так же на это указывает сам факт согласия испытуемым на исследование.

«Я» испытуемого аутистически импульсивно и детски незрело. Ему присущи эгоистические, эгоцентрические, нарциссические склонности. Проецируемые притязания на обладание выходят за рамки реальности. Это и болезненное «прилипание» к объектам прошлого указывает на повышенную активность защитного механизма «регрессия» и говорит о невозможности субъектом на данном этапе принять новые условия.

Психологическое заключение

Личность сильно травмирована и истощена, защитные механизмы декомпенсированы, из-за чего наблюдается схизис во внутриличностной сфере и поведении. **Доверие к внешнему миру утеряно**. Испытуемый предпочитает «защищаться еще до нападения», ограничивая круг своих контактов. Эрос потребность подавляется/сублимируется, вследствие изменения внешности и уверенности в невозможности близких контактов. **Агрессивность частично носит демонстративный характер, являясь «криком о помощи»**. Зависть и **фиксация на утрате** привела к **эскапизму и нарциссизму**. Личность **критически** дезадаптирована и продуктивные контакты с окружающими практически невозможны. В будущем, при отсутствии терапии, человека будет все больше охватывать **апатия, безразличие и нигилизм**, а состояние может трансформироватся вплоть до **синдрома Котара**. С высокой долей вероятности можно сказать, что отсутствие своевременного вмешательства специалиста является причиной сложившейся ситуации.

Испытуемый 94

Пол: Ж; возраст: 36 лет; образование: высшее по специальности история России; должность: организатор концертов, сотрудник продюсерского центра; семейное положение: разведена, сын 9 лет.

Клинический диагноз: остеохондроз пояснично-крестцового и шейного отделов позвоночника, семь межпозвоночных грыж вследствие травмы, полученной при прыжке с парашютом, хронические болевые ощущения. II гр. инвалидности.

Объективно (срок инвалидизации 8 месяцев): ведет себя дружелюбно, приветливо, охотно заполняет карточки теста Розенцвейга, умеренно комментирует. Несколько смущена «странностью» теста МПВ. Делает замечания с предполагаемым родом деятельности и характером изображенного на карточке человека. От выполнения методик-опросников отказалась, т.к. они «неинтересные».

Тест Розенцвейга. Результаты

GCR = 0,57 (57%)

E>M>I; ED>NP>OD; E=M'>e

Вывод по тесту Розенцвейга

Высокая экстрапунитивность часто связана с неадекватной повышенной требовательностью к окружению и недостаточной самокритичностью. Возрастание экстра-пунитивности наблюдается у испытуемых после социального или физического стрессорного воздействия. Так же, высокий показатель по этой шкале может говорить о стремлении искать причины неудач в окружении (других людях, обстоятельствах, судьбе и т.п.)

Преобладание категории ED говорит нам о внутренней слабости личности, что вынуждает ее сосредотачиваться не на преодолении препятствия, а в первую очередь на защите собственного «Я».

Тест МПВ. Результаты

S	P	Sch	c
0 -!	+ 0	±i ±	0 +!

Вывод по тесту МПВ

Наблюдается разрядка эрос потребности. Возможна перманентная сублимация в социальной деятельности. Личность ощутимо склонна к мазохизму. Судя по всему третичному, так называемому «моральному». Учитывая разрядку истериоформного влечения можно говорить о самопожертвовании и самоотречении, зачастую являющихся демонстративными. Так же в определенных условиях возможна трансформация морального мазохизма в садизм, проявляющийся напряженностью в отношениях и давлением на оппонента.

Умеренная тяга к справедливости. Характер скорее мягкий и женственный. Весьма вероятно наличие фобий, особенно связанных с муками совести.

Одновременное функционировании таких механизмов защиты как проекция, инфляция и преобладание отрицания над интеграцией создает классический портрет человека «стоящего на краю пропасти». Присутствует постоянная тревожность и ощущение надвигающейся неизбежной катастрофы. Максимально напряжены защитные механизмы. Личность балансирует на грани психоза или припадка.

Так же следует заметить потребность в «цеплянии», которая может быть вызвана разъединением испытуемого и объекта привязанности, которым в данном случае является ребёнок.

Психологическое заключение

Испытуемый находится в **чрезвычайно сложном** и неприятном психическом состоянии, выход из которого осложнен **истерическими наклонностями, фобиями связанными с совестливостью** и, как следствие, не совсем уместным **самопожертвованием**. Практически вся личность сконцентрирована на защите собственного «Я», вследствие чего сил на реальное разрешение проблем почти не остается. **Наличие проблем игнорируется, отрицается и вытесняется** (о чем нам говорят результаты теста Розенцвейга), так что практически не отражается в социальном поведении. Есть все основания говорить о **диссимуляции** и **маскированной ажитированной депрессии**. Без своевременной помощи возникает вероятность формирования и реализации **суицидальных** идей.

Испытуемый Н12

Пол: М; возраст: 26 лет; образование: средне-специальное – автослесарь; должность: автослесарь; семейное положение: холост, детей не имеет.

Эпикриз: ожог 75% площади тела вследствие бытового пожара (в возрасте 7 лет).

Объективно: зайдя в кабинет, не поздоровался, недовольно озирается, отвечает сухо и коротко. К обоим тестам отнесся негативно, постоянно барабанит пальцами по столу, раздраженно вздыхает.

Тест Розенцвейга. Результаты
GCR = 0,285 (28,5%)
E>M; ED>OD>NP; E>E'>m

Вывод по тесту Розенцвейга
Субъект чрезвычайно требователен к окружающим, склонен винить их практически во всех неприятностях. Самокритика отсутствует. Такой человек никогда не признает своей вины, не будет отягощен реакциями совести, не сможет извлечь пользу из сложившихся ситуаций. Крайне высокий уровень дезадаптации. Конструктивный контакт с социумом практически невозможен. Агрессия хоть и носит скорее защитный характер, проявляется постоянно и во всех сферах деятельности испытуемого, вследствие того, что опасность видится ему всюду. Можно говорить о высокой личностной тревожности. Кроме того, есть основания предполагать эпилептоидную или мозаичную акцентуацию/психопатию.

С другой стороны, такой «красивый» профиль наводит на мысли об аггравации или попытке субъектом фальсифицировать исследование строя альтернативную личность.

Тест МПВ. Результаты

S	P	Sch	C
0 +!!!	-!! 0	0 +	0 -!

Вывод по тесту МПВ
Эрос потребность ослаблена вследствие перманентной ее сублимации в агрессии. Присутствует комплекс неполноценности связанный с косметическим дефектом. Присутствует очень напряженное и угрожающее деструктивное желание направленное во вне. Есть основания предполагать садистские перверзии в сексуальной сфере. При избыточном накоплении грубого аффекта, отсутствует его контроль посредством моральных устоев. Оттормаживание собственных желаний слабо, как и само «Я». Имеет место экспансивная паранойяльность. Существует тенденция к расширению собственного «Я» и мании величия. Индифферентен по отношению к выбору нового объекта привязанности. По сути, привязанности вообще нет. Объект чрезвычайно стремится отделиться от родителей, и от общества вообще.

Психологическое заключение
В результатах обоих методов исследования, мы наблюдаем очень резкие и сочетающиеся профили. Гипотеза об аггравации/фальсификации выдвинутая по итогам теста Розенцвейга не оправдана, ибо для прицельной фальсификации теста МПВ необходимо фактически заучить все карточки с портретами, интерпретации факторов влечений и их констелляции, что крайне проблематично. Следовательно, все полученные результаты являются «чистыми».

Из-за **комплекса неполноценности** сформированного на почве **косметического дефекта**, **потребность в сексуальных контактах перманентно не удовлетворялась**, после чего вылилась в постоянную сублимацию через **внешне направленную агрессию**. При том не просто агрессию, а **неконтролируемое деструктивное желание** доходящее порой до **садистских наклонностей**. Субъект склонен к **жестоким импульсивным поступкам**, причины которых будут совершенно неясны окружающим. Весьма вероятны пароксизмальные эпизоды персекуторного бреда по типу «преследуемый преследователь». Такого человека легко вывести из себя, он крайне **раздражителен**, питает **неприязнь к обществу** в целом. Не имеет устойчивых привязанностей к чему или кому-либо. Следует заметить, что такой профиль характерен для **асоциальных (дезорганизованных)** многоэпизодных убийц, хотя, конечно, для таких выводов мы имеем недостаточно данных.

Подходя к интерпретации данных случаев с позиций гуманистической психологии, мы можем увидеть как «выглядит» личность тяжело травмированного физически человека. Например, в третьем случае мы видим, как не будучи разрешенным на протяжении многих лет ПТСР вместе соматическими и косметическими дефектами привели к патологическим изменениям характера в частности и личности в целом, которые практически не поддаются коррекции. Мы видим как неэффективные во втором случае защитные механизмы вытеснения, уменьшения значимости, диссоциации, возмещения и т.д. могут сыграть очень важную негативную роль в формировании маскированной депрессии. В первом же случае мы можем наблюдать критическое деструктивное влияние инвалидизации и ПТСР на психику, фрагментацию и расщепление личности, когда не только результаты различных методик, но и данные внутри единичной методики показывают противоречивые результаты. В целом эти случаи демонстрируют важность именно гуманистического подхода как первичного в работе с людьми, пережившими тяжелый стресс и с людьми с ОВЗ в частности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Тарабрина Н.В.* – Тест фрустрационных реакций Розенцвейга. Практическое руководство.
2. *Собчик Л.Н.* – Метод портретных выборов. Практическое руководство к традиционному и компьютерному вариантам теста.
3. *Образцов В.А., Богомолова С.Н.* – Криминалистическая психология М.: Юнити-Дана, Закон и право, 2002.
4. *Жариков Н.М., Тюльпин Ю.Г.* – Психиатрия. Учебник для послевузовского образования, Медицинское информационное агентство 2009.

CRITICAL DISADAPTATION, MASKED DEPRESSION AND PERSONALITY DISORDER OF THE ACCIDENT VICTIMS

Gutnov George O. – postgraduate student, department of developmental psychology and acmeology, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; pr. Vernadsky, 84, Moscow, Russia, 119606; e-mail: ggutnov@gmail.com

ABSTRACT
This article analyzes the state of the people in difficult and dangerous situation as a result of an accident or emergency situation led to the somatic and psychological trauma.

Keywords: people with disabilities, disability, defense mechanism, disadaptation, a critical situation, accident, depression, aggression, autodestruction, PTSD.

УДК 159.92

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Декина Елена Викторовна (Тула, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого; пр. Ленина, 125; kmppedagogika@yandex.ru

Аннотация
Статья посвящена анализу актуальных направлений психолого-педагогической поддержки становления индивидуальности будущих психологов в профессиональном образовании и воспитании. В работе рассматриваются особенности становления индивидуальности на проблемно-проектном семинаре по введению в профессию, во внеучебной работе, на психолого-педагогической практике.

Ключевые слова: будущий психолог, индивидуальность, психолого-педагогическая поддержка.

Проблема индивидуальности интенсивно разрабатывается в психологии. К ее анализу обращались К.А. Абульханова-Славская, Г.С. Абрамова, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, А.В. Петровский, И.И. Резвицкий, С.Л. Рубинштейн, Л.Н. Собчик, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шадриков и другие. Понятие индивидуальности указывает на то, что человек из всего многообразия связей и отношений с миром выделяет свое, собственное и делает его ценностным со-

держанием своей жизни. Индивидуальность предполагает рефлексию своей жизни, внутренний диалог с самим собой, выработку критического отношения к основному способу своей жизни [2].

Для психолога ценность индивидуальности своих воспитанников и своей собственной является важнейшим профессиональным требованием. Выявление путей и средств становления индивидуальности психологов на этапе профессионального образования является актуальной проблемой психологической науки. Индивидуальность будущего психолога характеризуется потребностью и способностью к профессиональному самопознанию и самовыражению, профессиональному целеполаганию и целереализации. Развитие профессионального самопознания студентов осуществляется через включение в основные виды деятельности и общения. Профессиональное целеполагание предполагает постановку проблемы, на решение которой направлена вся учебно-воспитательная деятельность, индивидуализированные варианты формирования образа профессионала. Профессиональная целереализация характеризуется обращенностью своего индивидуального развития на других, значимостью результата деятельностного самоосуществления, ценностным наполнением избираемых человеком содержания и форм самореализации, профессионального саморазвития.

А.А. Деркач отмечает, что в процессе профессионального обучения психолог должен овладеть компетенциями, актуализирующими процессы самопознания, самосовершенствования и самореализации [1]. Важно, чтобы содержание программы психолого-педагогической поддержки становления индивидуальности настраивало студентов на работу с собственным профессиональным сознанием, делая его восприимчивым к новому на пути выстраивания индивидуальной траектории профессионального самообразования и саморазвития. Подготовка психологов должна осуществляться в профессиональной образовательной среде, обеспечивающей возможности для применения психолого-педагогических технологий, «развития трендов современной психологической науки, организационно и научно значимых для подготовки инновационного специалиста» [1].

Программа психолого-педагогической поддержки становления индивидуальности будущих психологов апробирована на факультет психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого и реализовалась в формах учебной и внеучебной деятельности, различных видов практик.

Становление индивидуальности на начальном этапе обучения в вузе включало знакомство с вариантами развития индивидуальности студентов старших курсов, создание ситуаций диалога, дискуссии, совместного размышления, выбора учебных заданий, самопознание и самопроектирование, вариативность позиций участников учебного процесса и др. На этапе вхождения в профессию свою эффективность показал проблемно-проектный семинар. Основные особенности становления индивидуальности на семинаре: состав подгрупп на занятиях не был стабильным, что дало студентам возможность ближе познакомиться друг с другом; ряд занятий, совместно с руководителем, готовили студенты старших курсов, прошедших семинар. Таким образом, происходила рефлексия своих собственных профессиональных и личностных проблем, включение в будущую профессиональную деятельность. Предложенные виды работ на семинаре были направлены на актуализацию самопознания, осознание и развитие индивидуальности студента, создание предпосылок для творческого подхода к будущей профессиональной деятельности. Результаты наблюдений соотносились с результатами групповой рефлексии по ходу занятий, анкетирования, анализа рабочих тетрадей, творческих работ студентов.

Становление индивидуальности будущих психологов во внеучебной работе осуществлялось через индивидуальную направленность мероприятий, взаимосвязь внеучной работы с учебной, научной, профессиональной деятельностью, активизацию студенческого самоуправления, расширение возможностей реализации студентами своей индивидуальности, работу с кураторами студенческих групп. Были определены психолого-педагогические основы процесса воспитания, влияющие на становление индивидуальности студентов: установка на проявление и развитие индивидуальности студента, определение воспитательных задач с учетом психологических особенностей студенческого периода жизни, создание разнообразных учебно-воспитательных ситуаций, подчеркивающих индивидуальность студента, стимулирование индивидуального самовыражения, предоставление возможности пробовать свои силы в различных видах деятельности и др. Важной задачей воспитательной работы со студентами стало создание благоприятных условий для полноценного проживания юношами и девушками данного периода, поддержка процессов самостроительства личности, самодвижения к своей индивидуальности, в том числе в будущей профессии. Разворачиваемые направления деятельности были многоплановыми, давали возможность студентам включиться в нее, опираясь на свои индивидуальные особенности.

Практика рассматривалась как источник постановки задач и проблем в будущей профессиональной деятельности. Становление индивидуальности на психолого-педагогической практике студентов достигалось посредством рефлексивного анализа практикантами своего профессионально-творческого развития, наличия вариативности содержания практик, индивидуальных заданий, интерактивных технологий, анализа лучших образцов практической деятельности. Содержание различных видов практик отражало логику построения процессов самопознания, самореализации, самосовершенствования, которые осуществлялись на основе включения студента в будущую профессиональную деятельность, самоанализа своего профессионально-творческого развития. Во время стажировки студенты могли попробовать себя в различных видах психолого-педагогической деятельности, лучше понять и развить свои интересы, в том числе в будущей профессии, открыть новые возможности для личностного и профессионального роста.

Научно-исследовательская деятельность дает простор для инициативных действий, самостоятельных решений, способствует самовыражению, проявлению индивидуальности студента, в том числе в будущей профессии. В рамках научно-исследовательской деятельности происходит формирование профессиональной самостоятельности, способности к творческому решению практических задач. В результате повышается ответственность студента за выстраивание собственной образовательной траектории и освоение необходимыми компетенциями.

Литература

[1]. Деркач А.А., Степнова Л.А., Гагарин А.В. Подготовка психолога инновационной формации на современном факультете психологии // Акмеология. № 1–2. 2014. С. 259–260.

[2]. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995.

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF IDENTITY FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Dekina Elena Viktorovna (Tula, Russia) – the Doctor of Philosophy, the associate professor, the Tula state pedagogical university of L.N. Tolstoy; Lenin St., 125; kmppedagogika@yandex.ru

Annotation

Article is devoted to the analysis of the actual directions of psychology and pedagogical support of identity formation of future psychologists in professional education and upbringing. In work features of formation of identity at a problem introduction seminar to a profession, in extra-curricular work, in psychology and pedagogical practice are considered.

Keywords: future psychologist, identity, psychology and pedagogical support.

УДК 159.9

ОБОБЩЕНИЕ СТРАТЕГИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КОСМЕТОЛОГА С КЛИЕНТАМИ

Демина Ирина Ивановна (Москва, Россия) – аспирант, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; moskalenkoolga@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования проблемы взаимодействия косметолога с клиентами. В данной работе анализируется классификация стратегий взаимодействия: доверительная, опровергнутая (дезавуированная), конфликтно-позитивная, конфликтно-негативная.

Ключевые слова: косметолог, стратегия взаимодействия с клиентом.

В профессиональной деятельности косметолога мы рассматриваем взаимодействие как средство влияния одного субъекта на другого (И.И. Демина, О.В. Москаленко [1]). При этом можно отметить, что взаимодействие со стороны косметолога – профессионально, а со стороны клиента – более личностно, чем профессионально. Ранее была разработана классификация стратегий взаимодействия косметолога с клиентом: *«доверительная», «опровергнутая или дезавуированная», «конфликтно-позитивная»*, *«конфликтно-негативная» (*И.И. Демина, О.В. Москаленко [2]). Важно рассмотреть в каждой стратегии по степени выраженности и уровню качества следующие маркеры самоанализа поведения косметолога: *самопонимание и самопознание, конструктивность общения, саморегуляция, наличие креативности и творчества, самоорганизованность и гармонизирующее саморазвитие* [3]. Получаются следующие описания наших стратегий [4].

«Доверительная» стратегия отличается максимальным *самопониманием и самопознанием,* что позволяет косметологу лучше осознать свои планы, отношения к клиенту и его (ее) психологические особенности; высокой *конструктивностью общения* с клиентами, что помогает продуктивному разрешению личных и деловых вопросов; очень *хорошей саморегуляцией* своих эмоций, действий и мыслей – таким косметологам характерны развитые умения поддерживать положительный эмоциональный тон в процессе профессионального общения с клиентом, сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях, проявлять гибкость при решении сложных задач и в общении; обязательным *наличием креативности и творчества* – косметолог легко осваивает новые профессиональные приемы и методы, новые материалы и технологии, придумывает новые способы выполнения привычной своей профессиональной деятельности; значительной *самоорганизованностью* – такой косметолог достаточно реалистичен, умеет планировать свою деятельность, доводить начатое дело до конца, выполнять деловые обещания, умеет распределять время на различные дела; высоко *гармонизирующим саморазвитием* – наличие задач и деятельности по самовоспитанию своих качеств, улучшающих образ жизни. ([5]).

В отличии от этой стратегии у косметологов с *«опровергнутой (дезавуированной)»* можно отметить недостаточный уровень *самопонимания и самопознания,* отсутствие самоанализа своих личностных и поведенческих особенностей, поэтому этот косметолог недостаточно осознает свои планы, отношения и психологические особенности; полное отсутствие *конструктивности в общении,* что не помогает продуктивно разрешать деловые вопросы; невысокую *саморегуляцию* своих эмоций, что не всегда помогает поддерживать положительный эмоциональный тон, сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях; отсутствие *креативности и творчества* в профессиональной деятельности; недостаточные *самоорганизованность и саморазвитие* [6].

У косметологов с *«конфликтно-позитивной»* стратегией достаточный уровень *самопонимания и самопознания*, самоанализа своих личностных и поведенческих особенностей, в результате которых образуется такая самооценка, которая реально помогает косметологу ставить осуществимые цели и задачи, быть самим собой; особый уровень *конструктивности общения* с клиентами, что позволяет перевести конфликтную ситуацию в позитивное русло, что помогает продуктивному разрешению конфликтных ситуаций; достойная *саморегуляция* своих эмоций, действий и мыслей, что позволяет косметологу не «выйти» на деструктивные формы разрешения конфликта, при этом сохранить спокойствие в стрессовых ситуациях; у такого косметолога отмечается определенный уровень *креативности и творчества,* однако все творчество косметолога направлено на преодоление конфликтной ситуации, перевод ее в позитивное русло; высокая *самоорганизованность,* так как косметологу важно реалистично спланировать ситуацию общения с конфликтным клиентом, довести процедуру до конца, выполнить свои обещания; особый уровень *гармонизирующего саморазвития* – у такого косметолога присутствия сверхзадача – не допустить конфликта и его негативного разрешения, в то же время не позволить себе негативности в общении и при обдумывании своих самозадач и деятельности по самовоспитанию своих качеств, улучшающих образ жизни, умение заставить себя соблюдать саморегуляцию и ежедневную психоэмоциональную гигиену и т.п. [7].

У косметолога с *«конфликтно-негативной»* стратегией хотя и присутствует достаточный уровень *самопонимания и самопознания*, однако этого уровня не хватает провести самоанализ своих личностно-профессиональных особенностей, в результате чего он не может осознать свои планы, отношения и психологические особенности, такой косметолог не может направить конкретные усилия для перевода конфликта в позитивную ситуацию его разрешения; очень низкий уровень *конструктивности общения* с клиентами; у таких косметологов бывает очень высокая *саморегуляция* своих эмоций, действий и мыслей – он сохраняет спокойствие в стрессовых ситуациях, однако не проявляет гибкость при решении сложных задач и в профессиональном общении, или, наоборот, очень низкая саморегуляция, так как такой косметолог не предотвращает конфликт, а поддается негативному воздействию клиента и развивает конфликт в негативный сценарий его развития; у такого косметолога отсутствует профессиональное *творчество и креативность,* либо творчество проявляется в других сферах; низкий уровень *самоорганизованности и саморазвития* [8].

Таким образом, зная особенности стратегий взаимодействия косметолога с клиентом, можно скорректировать стратегию взаимодействия косметолога с клиентом.

Литература

[1]Демина И.И., Москаленко О.В. Роль манипуляций в профессиональной деятельности косметолога.//Акмеология,2014, № 3–4(спец. выпуск).С.66–67.

[2]Москаленко О.В., Демина И.И. Стратегии взаимодействия в профессиональной деятельности косметолога. //Акмеология, 2014, № 1–2 (спец. выпуск). С. 165–166.

[3]Попова М.В. Проблемы и перспективы формирования психологической культуры личности в системе дополнительного образования// Формирование психологической культуры личности. Режим доступа: http/old.prosv/ru/metod/egorova/7.html.

[4]Москаленко О.В., Иванова Н.А. Акмеологические ресурсы управления развитием муниципальной образовательной системы. //Акмеология. 2010. № 2. – С. 74–77.

[5]Миронова Г.В., Москаленко О.В. Взаимосвязь профессиональной самореализации молодежи с процессами ее самоактуализации, самоопределения и самоосуществления.//Мир психологии. 2011. № 1. – С. 193–200.

[6]Москаленко О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека.//Мир психологии. 2004. № 4. – С. 166–170.

[7]Москаленко О.В. Профессиональное самосознание личности: итоги, проблемы, перспективы//Акмеология. 2004. № 3. – С. 46–50.

[8]Москаленко О.В. К проблеме субъекта карьеры (кто эффективнее построит свою карьеру: Чацкий или Молчалин?).//Мир психологии. 2012. № 3. С. 260–266.

THE GENERALIZATIONS OF THE STRATEGIES OF THE INTERACTION OF COSMETOLOGIST WITH CLIENTS

Irina Demina I. (Moscow, Russia) – postgraduate, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA); prospect Vernadskogo, 84; moskalenkoolga@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the analysis of the results of the empirical research of the problems of the interaction of the cosmetologist with clients. The classification of the strategies of cooperation: trust, disproved (disavowed), conflict-positive, conflict-adverse is analyzed in this work.

Keywords: cosmetologist, the strategy of interaction with the client.

УДК 159.9

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ

Дзейгова Марина Хасановна (Москва, Россия) – бакалавр психологии, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; mariina22@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу проблематики конфликтов в Интернете, а так же рассмотрению Интернета как особой, виртуальной социальной макросреды.

Ключевые слова: конфликты в Интернете, Интернет как макросреда, троллинг, причины возникновения конфликтов, Глобальная сеть.

Интернет-среда являет собой безграничное пространство, предоставляющее несколько иные условия реализации социальных потребностей. Возникает вопрос, почему для современной молодежи все чаще становится более приоритетным отдых дома, за компьютером, нежели реальная прогулка по городу или непосредственное общение со сверстниками. В связи с этим, становится актуальным изучение не только виртуального общения как такового, но и виртуальных конфликтов и различных их аспектов. В наши дни, имеет место значительное число столкновений в Интернет-пространстве, которые встречаются не только в личном общении онлайн, но и на различных социальных порталах с большим количеством участников. Практически любой Интернет-портал, в котором поддерживается функция обсуждения, комментирования предоставляемой информации, позволяет наблюдать ряд предконфликтных и конфликтных ситуаций. Последние, нередко являются причиной серьезных негативных последствий, как для отдельной личности, так и для ряда участников. Причем последствия могут нести психологический характер, вызывая личностные расстройства. В ситуации, если границы конфликта выходят за рамки Интернет-среды, последствия могут приносить существенный вред и в реальную жизнь оппонентов, влиять на социальные процессы в обществе. Следовательно, чрезвычайно актуально выяснение причин возникновения столь большого количества Интернет конфликтов, уточнение их специфики. Это позволило бы в дальнейшем управлять и контролировать процесс возникновения Интернет-столкновений, существенно снижать риск серьезных негативных последствий. Конфликт, по определению **А.Я. Анцупова**, это *наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями* [1]. Данное определение абсолютно справедливо и для конфликта в глобальной сети. Однако необходимо учитывать специфику Интернета, как автономной макросреды. Подобная среда предоставляет личности иные, нежели в реальности, условия. Так, Д. **Гринфилд** (Greenfield, 2000) называет ряд привлекательных свойств, которые Интернет предлагает пользователю – высокая *доступность и непрерывность* (нонстоп – 24 часа в сутки), *интенсивность* содержащейся в сети информации, возможность *анонимности*, *расторможенность* (disinhibition), *доступность интимности* с партнером [4]. Пользователь Интернета, слабее ощущает социальный контроль, в связи с анонимностью, которой располагает в сети. Отсутствие непосредственного, реального контакта с оппонентом снижает интенсивность давления социальных норм поведения, снижается уровень эмпатии. Последствия собственной активности представляются личности отдаленными и маловероятными. Непрерывная доступность глобальной сети позволяет прибегать к ней, в момент непосредственного появления дискомфорта, высокой личностной тревоги или эмоционального напряжения. Все это благотворно влияет на снижение социальной ответственности личности, ослабляет уровень внутреннего контроля, соответственно увеличивая количество Интернет-конфликтов.

В этой связи необходимо упомянуть такое Интернет-явление как «**троллинг**», представляющееся некоторыми авторами как один из наиболее серьезных источников конфликтов в Интернете. Термин «*троллинг*», не является научным, и появился среди Интернет-пользователей как сленговое понятие, характеризующее процесс намеренного провоцирования участников дискуссий в Интернете. Это операция предоставления на Интернет-порталах подстрекательских заявлений, с целью стимулирования возникновения конфликта, через несоблюдение социальных и этических норм. Провокатор и автор подобных манипуляций является «*троллем*». Истоки подобного поведения **В.А Внебрачных** [2] сравнивает с особым типом психологического общения – энергетическим вампиризмом. Это определенный тип людей, извлекающий эмоциональную подпитку в коммуникации с близкими, посредством стимуляции экспансивных эмоциональных реакций. Эмоциональный вампир синтезирует специальные условия, обуславливающие бурную *аффективную реакцию* «жертвы», что доставляет своеобразное садистское наслаждение манипулятору. Несмотря на то, что понятие троллинга появилось недавно, ряд исследователей придает данному феномену важное социально-психологическое значение. Данное явление деструктивно влияет как на объект воздействия «тролля», так и на атмосферу коммуникативного взаимодействия, порождая немалое количество агрессии и провоцируя, *безнаказанно,* бесчисленное количество Интернет-конфликтов. Особенности Интернета, как макросреды, позволяют «вампирам», беспрепятственно *провоцировать* аффективные вспышки, при этом практикуясь на более широкой аудитории, нежели в реальности.

Так же, имеется тенденция к определению конфликтов в Интернете, как продолжения реальных социальных коммуникаций. **И. В. Кучеренко,** утверждает, что для структуры социальных сетей характерны такие же паттерны взаимодействия, что и в реальности: 1.часть пользователей, более популярна, нежели другие; 2. дружеские отношения свободно трансформируются в конфликт; 3. увеличение количества участников сети влечет за собой неизбежные разногласия и столкновение интересов. Однако сами последствия конфликтов в виртуальном пространстве Интернета оставляют **перманентные следы** в виде текстовых заметок, аудио и видеозаписей и их результаты остаются *открытыми и доступными* для остальной онлайн аудитории, что *увеличивает* конфликтогенность информации [3]. Это так же является следствием особых условий Интернета, как новой социальной среды.

Таким образом, представляется очевидным, что свойства Интернета (*доступность и непрерывность*, *интенсивность*, *анонимность*, *расторможенность*) являются значимыми причинами возникновения большого числа конфликтов в сети. Безусловно, данные признаки Интернета, **не** могут считаться исчерпывающими и единственными источниками возникновения виртуальных конфликтов. Представления об этиологии, условиях возникновения, а так же механизмах протекания виртуальных конфликтов, различны, и недостаточно разработаны. Это обуславливает необходимость решения множества задач, которые позволят изучить явление Интернет-конфликтов, и в дальнейшем относительно успешно их разрешать.

Литература

[1] Анцупов А.Я., Ковалев В.В. Конфликты в подразделениях, основные способы их предупреждения и разрешения // Ориентир – 2002. – № 2. – С. 50–53.

[2] Внебрачных Р.А., «Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах»// Вестник удмуртского университета – 2012. – № 1

[3] Кучеренко И.В., «Рэндалл Коллинз о виртуализации конфликта в повседневной жизни» // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства 2013. – № 1

[4] Greenfield DM. Virtual Addiction: Help for Netheads, Cyberfreaks, and Those Who Love Them Oakland: New Harbinger Publ.. 2000

CAUSES OF CONFLICT IN THE INTERNET ENVIRONMENT

Dzeygova Marina Hasanovna (Moscow, Russia) – Bachelor of Psychology, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; pr. Vernadsky, 84; mariina22@mail.ru.

Abstract

The Article is devoted to the analysis of the problems of conflicts on the Internet, as well as consideration of the Internet as a special, virtual social environment.

Keywords: conflicts on the Internet, the Internet as a macro, trolling, causes of conflict, the Global Network.

УДК 629.039.58

КУЛЬТУРА БЕЗОПАСНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дронов Александр Алексеевич (Воронеж, Россия) – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры аэродинамики и безопасности полета Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени проф. Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина»; ул. Ст. Большевиков, 54а; dron53@mail.ru

Дронова Татьяна Александровна (Воронеж, Россия) – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии Воронежского государственного университета; пр. Революции, 24; dta8@list.ru

Аннотация

Статья посвящена логистическому анализу возможного варианта согласования взаимных требований личности, профессиональной деятельности и безопасности.

Ключевые слова: личность, культура, результаты деятельности, безопасность.

На сегодняшний день отсутствует единое понятие культуры безопасности вообще и, как ее неотъемлемой части, культуры безопасности профессиональной деятельности, в частности. Основными качествами профессиональной деятельности являются: специальность, стабильность, точность, надежность, организованность. Однако мощная энерговооруженность технических средств и технологий, ущерб, который наносят экосистеме аварии и катастрофы, в 70% случаев которых, причиной является человеческий фактор, выдвигает современные требования к личности и результатам профессиональной деятельности человека. Становясь субъектом труда, профессии, личность должна овладеть соответствующими знаниями, умениями, навыками культуры безопасной профессиональной деятельности. В этом случае, качество личности принципиально будет отличаться от ее качества как субъекта труда, профессии. Личность, как творец и носитель информационного потока культуры, всегда имеет ограниченность во времени, тогда как результат взаимодействия с потоком простирается в бесконечность настоящего и включает в себя многовариантность будущего в зависимости от принимаемых решений и действий.

Многочисленные интерпретации феномена культуры (возделывание, воспитание, образование), представляют ее как исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, проявленные в организации жизнедеятельности людей [2]. Именно чрезвычайная сложность самого понятия культуры предполагает, прежде всего, выделение ее главной функции (от лат. *function* – исполнение). И первое, на что нацеливается внимание при выявлении сущности данного явления – признание учеными наличия у культуры «адаптивно-защитной» функции (М.С.Каган, В.Г.Михайловский и др.). То есть культура изначально являла собой результат удовлетворения главной потребности человечества – безопасного существования в окружающей среде и адаптации к ее условиям. Следовательно, именно *адаптивно-защитная* функция культуры детерминирует формирование *культуры безопасности профессиональной деятельности*, как фундаментальной предпосылки выбора средств решения профессиональных задач в современных условиях. Культура безопасности профессиональной деятельности предстает, с одной стороны, как совокупность норм, традиций, ценностей, знаковых систем, характерных для профессиональной среды, которые воспроизводит, хранит и видоизменяет субъект культуры; с другой – как создаваемая им же качественная связь норм, традиций, ценностей, знаковых систем.

На наш взгляд, возможным вариантом гармонизации требований личности, профессиональной деятельности и безопасности является формирование личностных качеств, которые присущи достаточно широкому перечню профессий: знания и деятельность, здоровье, коммуникативность, ценностные ориентиры [1].

Знание служит развитию, становлению человека и является предпосылкой его участия в различных событиях, явлениях профессиональной среды, результатов его деятельности. **Деятельность** – одно из фундаментальных понятий классической философии, фиксирующее в своем содержании акт столкновения целеполагающей свободной воли субъекта, с одной стороны, и объективных закономерностей среды обитания – с другой. Протекание и развитие различных процессов при этом существенно зависит от содержания и структуры деятельности: мотивов, целей, средств (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн). Мотивы, цели, средства являют собой основу *творческой самореализации и созидания механизмов предполагающих минимальную вероятность появления возможных опасностей в профессиональной среде.*

Хорошее **здоровье** составляет главную ценность для каждого человека. Только здоровый человек с хорошим самочувствием, высокой умственной и физической работоспособностью способен активно жить, успешно решать не только профессиональные, но и бытовые проблемы в современных условиях. Однако, подлинная красота человека – это синтез духовного и физического совершенства. Духовное здоровье – это здоровье нашего разума. Как цемент в строительном растворе укрепляет стойкость строительных конструкций к воздействию разрушающих факторов, так духовность является основой индивидуальной системы поведения и здорового образа жизни.

Знания, деятельность, здоровье невозможно сформировать без **коммуникативности.** Во-первых, любая *деятельность* немыслима вне общения – это процесс постоянного взаимодействия, обмена информацией: сотрудничество, участие, помощь, поддержка, способность приходить к согласию по спорным вопросам. Во-вторых, невозможно что-либо *познать* вне информационного сравнения, анализа, общения: личностные особенности друг друга, интересы, увлечения, знания, взаимные оценки и самооценка… В-третьих, человек не может существовать вне общества, которое оказывает большое влияние на наше *здоровье* сопереживанием, сочувствием, уважением, оценкой нашей деятельности. И, в-четвертых, невозможно реализовать никакие принципы *безопасности*, если люди не умеют слышать и понимать друг друга, находить компромиссные решения.

Исследовательская практика показала, что невозможно прийти к единому пониманию целей и задач в процессе профессиональной деятельности без наличия нравственной позиции, ответственности, гуманистических принципов. Именно эти факты привели к выводу о необходимости формирования такого слагаемого культуры безопасности профессиональной деятельности как: **ценностные ориентиры**. Это слагаемое представляет собой особый феномен положительной значимости в безопасной деятельности людей и акцентирует нравственно-ценностную позицию специалистов: уровень духовно-нравственного самосознания, понимание специфической природы духовности, ее особого места в структуре бытия и сознания.

Заметим, что указанные слагаемые имеют акмеологическое содержание и отражают высокий уровень профессионализма, так как достижение достаточного уровня культуры безопасности профессиональной деятельности необходимый процесс профессионального становления любого специалиста. Его устремленность к безопасному самовыражению, наращиванию и реализации своего творческого потенциала как индивида, личности и субъекта профессиональной деятельности позволяет достичь профессионального мастерства и овладеть вершинами профессионализма.

Таким образом, *под культурой безопасности профессиональной деятельности* мы понимаем совокупность личностных структурных компонентов специалистов профессиональной сферы, которые определяют необходимое и достаточное условие обеспечения необходимого уровня безопасности во всех проявлениях профессиональной деятельности человека.

Литература

1. Дронов А.А., Дронова Т.А. Логистические методы исследования личностного и профессионального развития человека/А.А.Дронов, Т.А.Дронова//Материалы IX Международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» (Москва, 1–15 июня 2014 г.) – Акмеология. Научно-практический журнал. – Специальный выпуск № 1–2 (2014). – С. 73–74.

2. Новейший философский словарь. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. –1280 с.

SAFETY CULTURE OF PROFESSIONAL ACTIVITIES

Dronov Alexander A. (Voronezh, Russia) – PhD, Senior Lecturer, Department of aerodynamics and flight safety Military Training and Research Center of the Air Force, «Air Force Academy named after prof. Zhukovsky and Yuri Gagarin «; st. Old Bolsheviks, 54a; dron53@mail.ru

Dronova Tatiana (Voronezh, Russia) – Doctor of Education, professor of educational psychology and pedagogy, Voronezh State University; pr. Revolution, 24; dta8@list.ru

Abstract

The article is devoted to the logistic analysis of options for harmonization of mutual claims of personality, professional activity and security.

Keywords: identity, culture, results of operations, safety.

УДК НЕТ!!!

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ СУБЪЕКТА

Егорова Светлана Александровна, аспирант кафедры психологии и педагогики Российского Нового Университета, ул. Радио, 22, Москва; e-mail: svet.egorova22@gmail.com

Аннотация

В статье кратко описан возможный алгоритм работы с основными компонентами экономической идентичности личности субъекта в рамках индивидуального психологического консультирования.

Ключевые слова: личность субъекта, структурные составляющие, позитивная экономическая идентичность.

Пути формирования позитивной экономической идентичности личности субъекта нам видятся как система действий, последовательное выполнение которых изменит не достаточно эффективное функционирование субъекта в области его экономической деятельности на более эффективное и придаст данному процессу изменений продуктивный характер. Мы предлагаем работу над формированием позитивной экономической идентичности личности субъекта в рамках индивидуального психологического консультирования [1], поскольку, по нашему мнению, структурные составляющие экономической идентичности личности [2] являются психологическими категориями и видятся нам в следующих компонентах:

- *ценностный* (место и значимость экономических ценностей в системе жизненных ценностей личности);
- *когнитивный* (представление о себе как об экономическом субъекте, представления о собственной финансовой и имущественной обеспеченности, представления о настоящем и будущем финансовом положении, опыт прошлого, субъективная оценка экономического статуса);
- *поведенческий* (экономическая активность и деятельность, целеполагание экономической деятельности, мотивы и потребности);
- *эмоциональный* (эмоциональные реакции на экономические события)[2].

Мы считаем, что за основу процесса формирования позитивной экономической идентичности личности могут быть взяты следующие психологические приемы:

1) психологическая диагностика проблемной ситуации в системе внешних (социально-экономические условия, трудовая деятельность, семейное положение) и внутренних (личностная организация) факторов. Прояснение текущей экономической ситуации субъекта, анализ и оценка его экономической деятельности;

2) поиск наиболее слабого звена в структуре экономической идентичности личности субъекта (когнитивные представления, поведенческие стратегии, эмоциональные проявления, система ценностей);

3) постановка цели и определение конечного результата, определение личностных и средовых ограничений, критериев достижения, выявление возможных альтернатив и их оценка;

4) планирование, выбор форм, методов и средств достижения, составление программы действий;

5) работа с внешней и внутренней мотивацией;

6) работа с возможным сопротивлением изменениям, вторичными выгодами;

7) психологическая адаптация субъекта в новых условиях.

Для начала нам необходимо выяснить:

- место и значимость экономических ценностей в системе жизненных ценностей личности;
- представления о собственной финансовой и имущественной обеспеченности;
- представление о себе как о экономическом субъекте, форма экономического самоопределения;
- экономический статус и принадлежность группе в результате социальных сравнений;
- представления о собственном настоящем и будущем финансовом положении, опыт прошлого;
- уровень и направленность мотивации, наличие целей и задач в области экономической деятельности;
- экономическую активность и деятельность;
- эмоциональные реакции на экономические события;
- оценку собственных способностей (интеллектуальных, физических, коммуникативных, творческих) к зарабатыванию денег.

Исходя из полученных сведений, мы будем выстраивать работу с одним из компонентов структуры экономической идентичности личности субъекта или работать сразу с несколькими, так как доказана их взаимосвязь, и изменения в одном неизбежно повлекут за собой изменения в других [2].

Ценностный компонент экономической идентичности, на наш взгляд является детерминирующим поведенческий и когнитивный, так как все, что и зачем мы делаем, и как мыслим основывается на наших убеждениях и ценностях. Понимание своих истинных, глубинных потребностей человеком сужает фокус проблемы, экономит энергию и ускоряет процесс решения проблемы. То, к чему мы стремимся, чего хотим достичь и чем обладать и является для нас ценностью и смыслом нашей деятельности.

В свою очередь поведенческий, когнитивный и эмоциональный компоненты детерминируют друг друга, ведь наши чувства, мысли и действия постоянно взаимно влияют, и вызывают соответствующую реакцию, будь-то мысли, действия или эмоции. Влияние эмоций на нашу деятельность хорошо известно из повседневного опыта. В плохом настроении, в состоянии тревоги человек не может собраться с мыслями, зато в состоянии подъема, воодушевления человек смело берется за новую, сложную работу, успешно преодолевает трудности, придумывает неожиданные оригинальные идеи.

В работе с эмоциональным компонентом, важно прояснить эмоциональный диапазон субъекта и желаемые или не достающие ощущения, которые он хотел бы испытывать. Полезно создать образ эмоции, ее почувствовать, прожить [3]. Для этого подойдут техники арт-терапии, танцевальной и телесно-ориентированной терапии.

Для работы с поведенческим компонентом экономической идентичности (экономическая активность и деятельность) мы предлагаем использовать техники нейро-лингвистического программирования, когнитивно-бихевиоральной терапии.

Работа с когнитивным компонентом экономической идентичности личности будет включать в себя исследование рациональных/ иррациональных установок субъекта, его прошлого опыта (своего и других людей), работу с целеполаганием (баланс краткосрочных и стратегических целей), работу с мотивацией внешней и внутренней [4], работу с возможным сопротивлением, работу с ошибками мышления (поиск и изменение убеждений, препятствующих изменениям [1]). Важно показать человеку важность образа мыслей – они влияют на наши эмоции и поведение. Рекомендуем также анализ собственных действий [5] и адекватное их оценивание.

Таким образом, в результате этой работы, на наш взгляд, у субъекта будут происходить личностные изменения, в том числе и изменения экономической идентичности личности в сторону ее большей эффективности, позитивности. Другими возможными вариантами работы могут быть коучинг позитивной экономической идентичности и групповые тренинги, направленные на отработку конкретных навыков (поведенческий, мотивационный, тренинг эмоций, определения и постановки целей, работы с ценностями и убеждениями).

Литература

[1]. Алешина Ю. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М.: НФ «Класс», 2004.

[2]. Егорова С.А. Сущностная характеристика и структура экономической идентичности личности // Акмеология. СВ № 3–4/2014.
[3]. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2000.
[4]. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.
[5]. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1 М.: Педагогика, 1986.

WAYS OF FORMATION OF POSITIVE ECONOMIC IDENTITY OF THE IDENTITY OF THE SUBJECT

Egorova Svetlana Aleksandrovna, graduate student of department of psychology and pedagogics of the Russian New University, Radio St., 22, Moscow; e-mail: svet.egorova22@gmail.com

Abstract

In article the possible algorithm of work with the main components of economic identity of the identity of the subject within individual psychological consultation is briefly described. **Keywords**: identity of the subject, structural components, positive economic identity.

УДК159.923

ПРОЯВЛЕНИЕ ДОМИНИРУЮЩИХ СТРЕССОВЫХ ФАКТОРОВ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Елисеева Е.В., кандидат медицинских наук, доцент, Ставропольский государственный медицинский университет, Мира ул., 310, Ставрополь, Россия. 355003; e-mail: elisseevaev@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена изучению проблемы проявления доминирующих образовательных стрессоров у иностранных студентов медицинского вуза, которые являются наиболее значимыми. Анализ динамики стрессогенности различных факторов в процессе обучения имеет большое практическое значение, а полученные результаты могут быть использованы педагогами и психологами при организации образовательного процесса у иностранных студентов.

Ключевые слова: стресс, стрессовые факторы, обучение иностранных студентов.

В процессе обучения иностранных студентов в медицинском вузе возникает необходимость выстраивания определенных отношений, как со студентами, так и с преподавателями. При этом довольно часто условия получения образования являются для студентов стрессом [1,2,3,4]. Стрессогенность образовательной среды усиливается при изучении медицины, что связано с осознанием повышенной ответственности в будущей пофессиональной деятельности. Реакции на стрессовые факторы в процессе обучения для иностранных студентов, несомненно, имеют свои особенности.

Стресс определяется как неспецифический ответ организма на повреждающие или раздражающие факторы окружающей среды. Это сложный процесс, в ходе которого организм приспосабливается к воздействиям и изменениям среды. Основа оценки стресса у студентов – его влияние на обучение. Стресс, способствующий учебе, называется эустресс, и некоторые стрессоры в медицинской школе необходимы для повышения эффективности обучения. Дистресс ограничивает учебные возможности студента. Если студент расценивает свое обучение как вызов, его способность к учебе дает ему ощущение собственной компетентности. Если обучение воспринимается как угроза, стресс вызывает чувство беспомощности и возрастающую тревожность, что снижает эффективность образовательного процесса.

На одни и те же стрессоры могут возникать различные реакции у разных студентов в зависимости от их социального и культурного опыта, личностных предпочтений и учебных навыков. Избыточный стресс в любом случае снижает студенческие достижения в учебе, что связано с повышением тревожности вплоть до паники, желанием принять быстрое необдуманное решение с целью прекратить действие стрессового фактора.

Настоящая работа посвящена исследованию влияния различных факторов, провоцирующих стресс в процессе получении высшего медицинского образования иностранными студентами 2 и 4 курсов медицинского вуза.

Изучение влияния стрессоров проводилось методом анкетирования с использованием «Стрессового опросника медицинских студентов» (Medical Students Stressor Questionnaire – MSSQ) [5]. Опрос проводился среди 45 студентов второго (n=22) и четвертого (n=23) курсов медицинского университета.

Ответы на вопросы позволяли выявить влияние стрессовых факторов пяти групп: связанные с учебным процессом; с личностью педагога; с мотивацией к изучению медицины; с личностными и социальными особенностями. Каждый фактор оценивался по шкале от 0 до 4 баллов с последующим расчетом и оценкой среднего показателя стрессогенности факторов. Установлено, что суммарный показатель стрессогенности у студентов 4 курса был выше, чем у второкурсников, при этом отмечены различия в реакциях на стрессоры различных групп.

Стрессоры, связанные с учебным процессом, отмечаются на среднем уровне (показатель стрессогенности 1,77) у студентов 2 курса и на высоком (показатель стрессогенности 2,53) у студентов 4 курса. Это, на наш взгляд, связано с существенным повышением доли клинически значимых предметов, осознанием ответственности за результаты учебы, пониманием необходимости получения качественных знаний.

Стрессоры, связанные с фактором преподавания (неудовлетворенность качеством лекций, отсутствие обратной связи с преподавателем, нечеткое изложение им заданий и другие), также повышают свою значимость для респондентов в процессе их обучения.

К 4 курсу наблюдается повышение стрессогенности личностных факторов (изменение показателя стрессогенности от 1,68 до 2,14). Не имеют достоверных различий социальные стрессоры (показатели стрессогенности 1,69 и 1,7) и стрессоры, проявляющиеся в процессе совместной деятельности (показатели стрессогенности 1,5 и 1,67 соответственно).

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод, о том, что у иностранных студентов медицинского вуза наибольшее стрессовое влияние оказывают факторы, связанные с адаптацией к образовательному процессу в медицинском вузе, влиянием личности преподавателя, а также личностные и социальные особенности иностранных студентов. При этом степень стрессогенности изученных факторов имеет тенденцию к нарастанию в процессе обучения.

Проведенное исследование доминирующих стрессовых факторов у иностранных студентов медицинского вуза в процессе обучения позволяет сделать следующие выводы:

У иностранных студентов, обучающихся в медицинском вузе, от второго к четвертому курсу наблюдается усиление стрессогенности личностных факторов.

Значимым образовательным стрессором является фактор преподавания: неудовлетворенность качеством лекций преподавателя, отсутствие обратной связи со студентами, нечеткое изложение заданий.

Литература

[1] Барабанова, В.А. Вовлеченность субъекта в профессиональную деятельность и ее взаимосвязь с мотивацией. / В.А. Барабанова // Акмеология. – Специальный выпуск – 2013. – С. 137–138
[2] Деркач, А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста. / А.А. Деркач // Акмеология. – Специальный выпуск – 2013. – С. 22–32
[3] Мишина, Е.И. Развитие личностной рефлексии в структуре социального капитала. Вестник МГОУ. Серия Психологические науки. № 4/2012. С. 44–51.
[4] Мишина, М.М. Атрибуты интеллектуальной деятельности личности / М.М. Мишина // Акмеология. – Специальный выпуск – 2013. – С. 103–107.
[5] Yusoff, M.S.B., Abdul Rahim A.F., M.Jamil Yaacob. The Development and Validity of the Medical Student Questionnaire // ASEAN Journal of Psychiatry. Vol. 11 (1): Jan – June, 2010

References

[1] Barabanova, V.A. Involvement of the subject in a professional activity and its relationship to motivation / V.A. Barabanova // Akmeology. – Special issue – 2013. – P. 137–138

[2] Derkach, A.A. Psychological-akmeological bases and means of optimizing personal and professional development of competitive specialist. / A.A. Derkach // Akmeology. – Special issue – 2013. – P. 22–32
[3] Mishina, E.I. The development of self-reflection in the structure of social capital. Bulletin MGOU. Psychological Science Series. № 4/2012. P. 44–51.
[4] Mishina, M.M. Attributes of the intellectual activity of the individual./ M.M. Mishina// Akmeology. – Special issue – 2013. – P. 103–107
[5] M.S.B. Yusoff, A.F. Abdul Rahim, M.Jamil Yaacob. The Development and Validity of the Medical Student Questionnaire // ASEAN Journal of Psychiatry. Vol. 11 (1): Jan – June, 2010

MANIFASTATION OF THE DOMINANT STRESSORS IN FOREIGN STUDENTS DURING TRAINING IN A MEDICAL HIGH SCHOOL

Elisseeva E.V., Associate Professor, Stavropol State Medical University, 310 Mira Str, Stavropol, Russia, E-mail: elisseevaev@mail.ru

Abstract
The article investigates the problems of the educational stressors of foreign medical students, as well as the analysis of dynamics in importance of various factors as stressors in the learning process. The practical significance of the study is that the results can be used by educators and psychologists in the organization of educational process for foreign students.
Key words: stress, stressors, training of foreign students.

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ПРИРОДЕ

Ермолин Артем Витальевич – магистрант заочной формы обучения, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84, Москва, Россия, 119606.

АННОТАЦИЯ
Раскрыты различные подходы к изучению факторов преодоления потребительского отношения человека к природе и точки зрения. Рассмотрены разные случаи социально-психологических взаимодействий человека с природой, способствующие развитию экологического сознания личности и общества.
Ключевые слова: природные ресурсы, потребительское отношение, социально-психологические факторы, экологическое сознание личности и общества.

В условиях глобализации, приводящей, по мнению Э. Тассена, к распространению либерального принципа рыночной экономики на всю планету и проникновению этого принципа во все сферы жизни, проблемы выживания человека и сохранения биосферы Земли обостряются. На необходимость для международного сообщества и российского государства выработать новое экологическое мышление, систему мер по обеспечению безопасности жизни на Земле единодушно указывают стратегически ориентированные экономисты и юристы, экологи и психологи.[1]

О.С. Дейнека рассматривает следующие противоречие в мире природопользования: выступая условием существования человека и общества, оно по своим результатам направлено против них. Проявлением этого общего противоречия является конкретная концептуальная проблема современной экономической политики, выражающаяся в противоречии между целью экономического роста и сохранением окружающей среды. Отражая прогресс в области производительности труда, ВНП не показывает социальное неравенство в распределении продукта и негативные последствия экономической динамики для природной среды. ВНП характеризуется суммой всех видов деятельности, связанных с денежными величинами, в то время как «неденежные» аспекты экономики игнорируются.[2] Для обозначения того факта, что прибыльность может возникать из-за искажения деньгами соотношения реальных затрат и результатов хозяйственной деятельности, С.В. Малахов (1991) использует специальный термин – *«экономическая слепота»* денег.[3] Как указывает автор, деньги «не видят» определенные виды затрат, в частности, затраты наемного труда, нервной энергии, разрушение окружающей среды.

Стратегические решения требуют компромисса целей, учета степени экономического роста и методов его обеспечения. Как отмечает В.М. Соколинский, существует даже подход, согласно которому рост рекомендуется делать «нулевым» ради сохранения окружающей среды и более длительной возможности использования сырьевых резервов.[4]

В переходные периоды развития общества увеличивается давление на природу. Трудности адаптации к экономическим условиям вытесняют со временем переживания значимости адаптации к экологически неблагоприятным условиям. Фрагментарное экономическое мышление либерального рынка сводит товары и услуги к их стоимостному выражению, а социальные и экологические издержки, порождаемые экономической деятельностью, игнорируются. Частные доходы все в большей степени получаются за общественный счет ценой ухудшения окружающей среды и общего качества жизни (Варфоломеев, 2002).

В этих условиях поиск решения экологических проблем является неотъемлемой и одной из приоритетных частей государственной политики. Национальная экологическая политика определяет целенаправленную деятельность государства в области охраны окружающей среды и природопользования на длительную перспективу, с опорой на кардинальную трансформацию в сферах производства и потребления, в сознании и поведении людей.

Современное экологическое мышление должно, в частности, опираться на знания и опыт, накопленные в социальной и экономической психологии.

Так, например, в экономической психологии, уделяющей особое внимание проблемам нерационального выбора и типичным ошибкам человека в ситуациях принятия решения, существует понятие *«временных предпочтений»*, которые понимаются как способность отложить текущие менее ценные цели во имя достижения более поздних, но более важных.[5]

В экстремальных политических ситуациях, например, на фоне войн, экологические последствия активных действий совсем не принимаются в расчет. Так, например, использование запрещенных кассетных бомб одной из воюющих сторон в последней войне в Ираке попирало социальную экологию, а регулярные поджоги нефти, инспирированные другой стороной, наносили вред природному комплексу экосистемы. В условиях войн трудно способствовать формированию экологического мышления в глобальном мире.

Политическая воля необходима и для преодоления противоречий структурной политики (совокупности мер, оказывающих воздействие на изменение меж – и внутриотраслевых пропорций в экономике). Требуется взвешенный выбор, выработка логически обоснованной, непротиворечивой системы и гибкой иерархии целей. Так, например, в ситуации, когда необходимо выбирать между сохранением рабочих мест, инфраструктуры отечественной промышленности, с одной стороны, и защитой от опасных выбросов предприятий в атмосферу или охраной заповедных

Отметим, что психологически отношения человека с природой в современном мире обременены противоречиями. С одной стороны, человек является частью природы, и это очень важная часть его экзистенции. С другой стороны, человек отдален, оторван от природы, и это вызывает экзистенциальную вину (Муздыбаев, 1995). Как показали результаты различных отечественных исследований, в системе ценностей

---

1 Дейнека О.С. Экономическая психология для экологической политики (результаты эмпирических исследований) // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1 (2) – с. 81–87.

2 Дейнека О.С. Экономическая психология для экологической политики (результаты эмпирических исследований) // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1 (2) – с. 81–87.

3 Малахов С.В. Основы экономической психологии: учеб. пособие / Под ред. Задорожнюка И.В. – М., 1992.

4 Соколинский В.М. Государство и экономика. Учеб. пособие – М.: Финансовая академия при Правительстве РФ, 1996. – 132 с.

5 Дейнека О.С. Экономическая психология. Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С. – Петерб. ун-та, 2000. – 160 с.

россиян в переходный период ценность-цель «красота природы и искусства» не рассматривается как значимая (при ранжировании ценностей-целей она занимает одно из последних мест), будучи вытесненной более насущными целями, а также, по всей видимости, из-за экзистенциальной вины.[6]

Возродить интерес к идеям призвания человека одухотворять и облагораживать природный мир в настоящее время сложно в силу экономической и политической ситуации. В обыденном, а порой и научном сознании отсутствует целостный взгляд на экосистемы, нарушена временная перспектива экономической жизнедеятельности, преобладает полевая активность субъектов хозяйствования (их чаще интересует результат в контексте «здесь и сейчас»).

Последствия нарушения экологического равновесия на планете поставили вопрос о необходимости сбалансированного решения социально-экономических задач и проблем сохранения благоприятной окружающей среды и природно-ресурсного потенциала в целях удовлетворения потребностей нынешнего и будущего поколений людей. Важная роль в этой связи сегодня отводится развитию у человека экологического сознания как субъективного, личностного фактора преодоления потребительского отношения к природе, способствующего бесконтрольному использованию ее ресурсов.[7] Ряд авторов предполагает, что принципиальное значение имеет высокий уровень сформированности данного свойства личности у специалистов-управленцев, задействованных, прежде всего, в сфере принятия управленческих и стратегических решений, связанных с экологическими вопросами.[8]

А.С. Фетисова на базе Департамента природопользования и охраны окружающей среды города Москвы, среди его сотрудников и руководителей различного уровня, а также среди обычных людей, не связанных с природоохранной деятельностью, осуществила опытно-экспериментальное исследование экологического сознания, нацеленное, прежде всего, на выявление особенностей соотношения типа экологического сознания и уровня потребительского отношения человека к природе. На основании данного исследования были сделаны выводы, что детерминирующими факторами, влияющими на отношение к природе и природоцентрический тип сознания, являются среда, в которой находится человек, близость к природе, образование (профессия) в сфере экологии. Основным направлением обеспечения экологической безопасности страны и сохранения природы, планеты в целом автор выделил развитие экологического сознания природоцентрического типа в рамках экологизации экономики, законодательства и общества, формирования системы взглядов, направленных на достижение гармонии человека с природой.[9]

В.В. Глебов, в качестве метода преодоления потребительского отношения к природным ресурсам рассматривает следующие пути формирования экологического сознания: через политику, экономику, телевидение, просвещение и, конечно, образование. Однако часто учебные программы по экологии, призванные обеспечить формирование экологического мировоззрения, традиционно строятся на основе общепринятого, предметно-ориентированного обучения.[10]

Это означает, что они воспроизводят логику соответствующей научной дисциплины (в данном случае – экологии), а не общие закономерности развития человека и его сознания. Поэтому, как еще один учебный предмет, они не предполагают таких необходимых для формирования сознания человека психологических действий, как диагностика и тренинг экологического сознания эко- или природоцентрического типа.

Экологическое образование в традиционных (информационного типа) формах обучения и воспитания развивается в нашей стране около 20 лет (И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, Б.Т. Лихачев и др.). Несмотря на несомненные его достоинства, формирующееся при этом экологическое сознание учащегося, успешно усвоившего необходимые по программе экологические знания, остается по своему характеру антропоцентрическим.

Основная причина этого заключается в смешении мировоззренческой («идеологической») и профессиональной функции экологического образования. В результате этого отношение к нему остается прежним – как к еще одному учебному предмету в ряду других.

Традиционное экологическое образование, обеспечивая передачу учащемуся необходимого объема экологических знаний, не способствует формированию у него экологического сознания экоцентрического типа, ибо экологические знания лишь тогда становятся основой экологического сознания, когда они приводят к экологически правильным действиям. Согласно мировоззренческой функции главная цель экологического образования должна заключаться в формировании 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. Природа (вокруг человека, в других людях и в самом человеке) субъективно выступает в таком случае в роли личностно значимого «Другого» для данного индивида.[11]

Анализ научной литературы (А.Я. Арет, А.А. Бодалев, Д.М. Гришин, Г.П. Иванова, А.В. Иващенко, А.И. Кочетов, Л.И. Рувинский и др.), показал, что при правильном педагогическом влиянии экологоориентированная деятельность учащихся становится результативным побудителем, движущей силой формирования его экологоориентированного мировоззрения личности, при этом имеет значение активная деятельность, что происходит при четком определении ее содержания в направлении:

а) обогащения экологических знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений;

б) закрепления норм и привычек в действиях по отношению к природе;

в) эмоционального восприятия норм и правил поведения в природе.

Литература

1. Гагарин А.В. Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Москва, 2004. –304 с.
2. Гагарин А.В. Профессионально-экологическая культура будущего специалиста: особенности ее проявления и развития в условиях экологоориентированной деятельности // Акмеология. 2010. № 4. С. 28–33.
3. Гагарин А.В. Становление субъектности человека в психологических взаимодействиях с природой / С.А. Мудрак, А.В. Гагарин // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2014. № 4. С. 69–77
4. Гагарин А.В., Глазачев С.Н. Экологическая акмеология: педагогическая адаптация // Учебное пособие / Москва, 2012. –240 с.
5. Гагарин А.В., Кузин А.А. Профессионально-экологическая культура личности: сущность, интегральный критерий проявления, акмеологические условия развития / А.В. Гагарин, А.А. Кузин // Акмеология. № 1. 2012. С. 20–24.
6. Гагарин А.В., Кучеренко В.С. Культура принятия экологоориентированных управленческих решений на различном уровне, в том числе государственном (психолого-акмеологический аспект) / А.В. Гагарин, В.С. Кучеренко // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2010. – № 23. С. 19–21.
7. Гагарин А.В., Раицкая Л.К. Развитие информационной личности: энвайронментальная составляющая // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2013. № 1. С. 013–020.
8. Гагарин А.В., Раицкая Л.К., Быстрякова Л.А. Личностно-профессиональное развитие студентов в информационно-средовых взаимодействиях // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Социально-экологические технологии. 2013. № 1. С. 063–076.

---

6 Дейнека О.С. Экономическая психология. Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С. – Петерб. ун-та, 2000. – 160 с.

7 Иващенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В. Экологоориентированное мировоззрение личности: Монография. – М: Изд-во РУДН, 2008.

8 Глазачев С.Н., Гагарин А.В. Экологическая культура специалиста-управленца: акмеологический аспект // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. № 3. С. 87–90.

9 Фетисова А.С. Соотношение типа экологического сознания и уровня потребительского отношения человека к природе // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Социально-экологические технологии. – 2013. – № 1, том 1. – с. 40–45.

10 Глебов В.В. Экологическая психология: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 243 с.

11 Глебов В.В. Экологическая психология: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 243 с.

9. Гагарин А.В., Фетисова А.С. Социально-психологическое исследование экологического сознания государственных служащих / А.В. Гагарин, А.С. Фетисова // Государственная служба. № 4. 2013. С. 27–30
10. Гагарин А.В., Фокин А.И. Экологоориентированное мировоззрение личности как акмеологический феномен // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2010. № S1. С. 76–78.
11. Глазачев С.Н., Гагарин А.В. Экологическая культура специалиста-управленца: акмеологический аспект // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. № 3. С. 87–90.
12. Двойнев В.В. Экологическое сознание городского населения: состояние и перспективы развития. Текст: автореф. дис. канд. соц. наук: 13.00.08 /В.В. Двойнев. Смоленск, 2009. – 28 с.
13. Дейнека О.С. Экономическая психология для экологической политики (результаты эмпирических исследований) // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1 (2) – с. 81–87.
14. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. – СПб: Питер, 2003. – 256с.
15. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Методики диагностики и коррекции отношения к природе. М., 1995.
16. Иващенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В. Теоретические и эмпирические аспекты формирования экологического сознания в природоориентированной деятельности учащихся // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2004. № 2. С. 82–102.
17. Иващенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В. Экологоориентированное мировоззрение личности: Монография. – М: Изд-во РУДН, 2008.
18. Мудрак С.А. Развитие отношения человека к природе (о субъективации и субъектификации) //Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия: Социально-экологические технологии. 2013. № 1. С. 36–40.
19. Мудрак С.А. Специфика проявления экологической компетентности личности российских и иностранных студентов: дисс. … канд. пс. н.: 19.00.01 – М., 2014. – 190 с.
20. Мудрак С.А., Гагарин А.В. Эмпирическое изучение экологической компетентности личности студентов разных национальностей // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия: Социально-экологические технологии. 2012. Т. 2. № 2. С. 90–92.
21. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. – 197 с.
22. Фетисова А.С. Психолого-акмеологические факторы потребительского отношения личности к природной среде // Акмеология. – 2012 – № 3 (Спец. выпуск) – с. 137–140.
23. Фетисова А.С. Соотношение типа экологического сознания и уровня потребительского отношения человека к природе // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Социально-экологические технологии. – 2013. – № 1, том 1. – с. 40–45.
24. Фокин А.И., Гагарин А.В. Экологоориентированное мировоззрение государственного служащего и особенности его формирования в интересах устойчивого развития России // Вестник Международной академии наук (Русская секция) (Электронный ресурс). 2011. № 2 (3). С. 87–89.
25. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000.
26. Gagarin, A.V. Features of Ecological Competence of Students Living in Conditions of Big City (by the Example of the Students of the Peoples' Friendship University of Russia) / Mudrak S.A., Gagarin A.V., Glebov V.V. // Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series «Psychology and Pedagogics. 2012. N4. P. 78–84

SOCIO-PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF FACTORS TO OVERCOME CONSUMER ATTITUDE TO NATURE

Yermolin Artem Vitalevich – the undergraduate of the department of acmeology and psychology of professional activity, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; pr. Vernadsky, 84, Moscow, Russia, 119606.

Abstract

This study presents different approaches and points of view on the study of factors to overcome consumer attitudes to nature. Different cases of social and psychological interactions between man and nature, contributing to the development of individual and public environmental awareness, are discussed.

Keywords: natural resources, consumer attitudes, social and psychological factors, individual and public environmental awareness.

УДК 37.035

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Жигулин Андрей Алексеевич (Воронеж, Россия) – кандидат психологических наук, Воронежский экономико-правовой институт; Ленинский проспект 119А; 89066755555@mail.ru.

Аннотация

Статья посвящена средствам формирования правового сознания личности. В данной работе рассматриваются информационно-правовые процессы, влияющие на формирование правосознания личности, и определяются как совокупность сведений о праве и всех процессах и явлениях, с ним связанных, информацию, содержащуюся в нормах права.

Ключевые слова: сознание, правовое знание, правовое сознание, правовая информация.

Формирование правосознания личности органически связано с содержанием, качеством и доступностью правовой информации. Беспрепятственная циркуляция правовой информации между молодыми людьми, а также между ними и педагогами, родителями, государственными органами и другими субъектами различных правоотношений является непременной характеристикой процесса формирования правосознания. Именно благодаря информационно-правовым процессам подростки имеют возможность получить необходимые для их жизни правовые сведения, выражать к ним свое отношение, а также взаимодействовать в социальной среде. Похожее значение может передаваться разными носителями, вещественная форма которых не существенная для информации. Одна информация может быть передана посредством языка, другая только через реализацию в действиях, в поведении и т.д. Во всех случаях различные системы информации формируются в деятельности, общении. Для каждого вступающего в социальную жизнь индивида система социальной деятельности, формы общественных отношений, а, следовательно, и совокупность различных знаковых систем информации существуют как нечто объективное, как совокупность тех социальных условий, в которых должна протекать его деятельность.

Правовую информацию люди могут получать стихийно или целенаправленно, включаясь в образовательные правоотношения. И в том и в другом случае, воздействие правовой информации на правосознание личности представляет собой сложный процесс, который может быть рассмотрен в зависимости от того, как понимается сама правовая информация, и каковы каналы ее распространения. Если исходить из того, что правовая информация охватывает не только действующее право, но и включает в себя все, что связано с практикой осуществления права, его изучением и теоретической разработкой, то следует признать, что правовая информация воздействует на личности постоянно, даже тогда, когда они не выступают в роли субъектов правоотношений. В этом случае правовая информация отождествляется с правом, носит государственно-организованный характер, выполняя, как и право, воспитательную функцию и передается через различные каналы коммуникации.

Правовая информация непосредственно коррелирует с правосознанием, а ее функционирование определяет движение информации по каналам управляющей правовой системы, в результате чего и осуществляется процесс правового управления, регулирования поведением людей. В таком понимании усвоенная правовая информация является составной частью правосознания подростков, воздействуя на их поступки через формируемые установки и мотивы поведения. Такое понимание правовой информации согласуется, с одной стороны, с разработанной в общей теории права трактовкой правосознания как одной из форм общественного сознания, выступающей как система взглядов, чувств, убеждений, оценок, представлений о правовых явлениях; с другой стороны, оно учитывает определенные понятия социальной информации как отражения, знания. Определяя правовую информацию как совокупность сведений о праве и всех процессах и явлениях, с ним связанных или как информацию, содержащуюся в нормах права, опять-таки нельзя не увидеть ее уникальные возможности для формирования логико-нормативной составляющей правосознания личности в процессе образовательной деятельности [1].

В механизме формирования правосознания личности правовая информация выполняет ряд функций: первоначально ориентирующую функцию; обеспечивая выбор направленности поведения, затем она становится собственно программой поведения, предопределяя выбор соответствующих праву поступков; и, наконец, она носит прогностическую функцию, позволяя предвосхитить поступки личности в дальнейшем. Правосознание личности, включающее систему взглядов на природу и назначение правовых норм, институтов и учреждений, аккумулирует правовую информацию, в которой важную роль играют знания правовых процессов, сообщения, сведения, которые используются или могут быть использованы в практической деятельности.

Правовая информация раскрывает обусловленность права социально-экономическими условиями жизни общества, выявляет закономерность обеспечения выполнения правовых предписаний в необходимых случаях принудительной силой государства, указывает на тесную связь права, политики, морали [2].

Мы понимаем, правовую информацию как информацию, несущую в себе сведения о правовых предписаниях, установленных или санкционируемых, охраняемых государственными органами. В современных условиях такая информация нуждается в систематизации путем упорядочения деятельности информационных каналов через компьютеры, интернет и средства автоматизации поиска правовой информации для их использования в правовом поведении личности. Ведь правовая информация используется в обществе для целей социального управления, в том числе и правового воздействия на формирование правомерного поведения личности [3].

Механизм формирования правосознания целесообразно рассматривать применительно к основным источникам правовой информации для данной социально-демографической группы. При этом целесообразно говорить о системе ее воздействия на подростков, предусматривающей вертикальную и горизонтальную плоскость. В первой поток сведений о праве исходит от государства, других правотворческих субъектов либо контролируется государственной властью, во второй плоскости – в процессе межличностного общения индивиды, как субъекты формируют определенные сведения правового характера. Правовое информирование в процессе образовательной деятельности связано с учебной информацией, исходящей от педагогов. Она, наш взгляд, несет двойственный характер: с одной стороны, эта правовая информация регламентирована государством (ее объем и содержание устанавливается в образовательных отношениях государством либо санкционируется, формализуясь в стандарте), с другой стороны: ее ведущим каналом передачи является межличностное общение, разные формы образовательной деятельности.

Таким образом, правовое сознание личности рассматривается как некая социальная информационная система, но с определенными границами правовой информированности, обусловленными психолого-физиологическими особенностями возраста, которые влияют на процесс восприятия правовой информации, что должно учитываться в содержании правового воспитания и обучения.

Литература

[1]. Венгеров А.Б. Категория «информация» в понятийном аппарате юридической науки // Советское государство и право. № 10. 1977. С. 70–72.

[2]. Копылов В.А. Информация как объект правового регулирования // НТИ. № 8. 1996. С. 15.

[3]. Семилетов С.И. Информация как особый нематериальный объект права // Государство и право. № 5. 2000. С. 67.

MEANS FORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF THE PERSON

Zhigulin Andrey Alekseevich (Voronezh, Russia) – candidate of psychology, Voronezh Institute of Economics and Law; Leninskiy pr., 119A; 89066755555@mail.ru.

Abstract

The article is dedicated means of formation of legal consciousness of the individual. This paper deals with information and legal processes affecting the formation of justice personality, and is defined as a set of information about the law and all processes and phenomena associated with it, the information contained in the law.

Key words: consciousness, legal knowledge, legal consciousness, legal information.

УДК 159.9.07

ДИАГНОСТИКА КАРЬЕРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

Жуина Диана Валериевна (Саранск, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, **Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева**; **ул. Студенческая**, 11а; dianazhuina@yandex.ru

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования карьерной направленности личности студентов-психологов **Мордовского государственного педагогического института имени** М.Е. **Евсевьева**, сформулированы выводы об особенностях развития карьерной направленности личности будущих психологов.

Ключевые слова: будущий психолог, карьерная направленность личности, психолого-акмеологическая диагностика.

В условиях развивающегося рынка труда во всех сферах деятельности отмечается тенденция повышения требований к современной молодежи, которая должна обладать определенным набором качеств, таких как: гибкость мышления, активность, инициативность, склонность к риску, профессионализм, четкое представление о будущей карьере, планирование карьерной траектории, способность быстро адаптироваться к новым условиям и другие качества, определяющие конкурентоспособность личности и успешность в построении карьеры [1, с. 52; 2, с. 22; 3, с. 260].

На наш взгляд, для того, чтобы будущий психолого-профессионал стал конкурентоспособным на рынке образовательных, социальных и других услуг, он должен иметь хорошо сформированную «карьерную направленность личности», под которой мы понимаем сложный структурный компонент общей направленности личности, представляющий собой многоаспектный процесс ориентации и побуждений человека к деятельности в профессиональной сфере, интегративную характеристику, включающую устойчивый карьерный образ, сформированные карьерные ориентации и карьерный потенциал, стойкую мотивацию к карьере, опосредованные процессом профессионализации [4, с. 587].

Для выявления уровня сформированности карьерной направленности личности у студентов-психологов Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева, мы провели психолого-акмеологическую диагностику [4, с. 588], в ходе которой были получены следующие результаты.

Анализ результатов исследования по опроснику «Якоря карьеры» Э. Шейна позволил выявить, что для большинства студентов 1-го (23,3%) и 2-го (16,6%) курсов ведущей карьерной ориентацией выступает «автономия (независимость)», студентам 3-го курса присущи такие карьерные ориентации, как «стабильность работы» (20%) и «менеджмент» (16,6%). У значительной части студентов 4-го курса (по 20%) проявляются такие карьерные ориентации, как «профессиональная компетентность», «менеджмент» и «предпринимательство».

По данным анкеты *Е.Г.* Молл «Карьерные цели» можно говорить о преобладании у студентов 1-го курса целей: «получение хорошего образования» (30%), «саморазвитие и самосовершенствование» (26,6%). Менее значимой целью выступает «опыт» (10%), «профессионализм и карьерный рост» (10%). На втором курсе по-прежнему значимыми целями выступают «получение хорошего образования» (26,6%), «саморазвитие и самосовершенствование» (26,6%), менее значимой целью выступают «профессионализм и карьерный рост» (13,3%), «опыт» (10%). У студентов старших курсов приоритетными карьерными целями становятся «хороший заработок» (на 3-ем курсе – у 30% испытуемых, на 4-ем курсе – у 33,3% респондентов), а также «профессионализм и карьерный рост» (по 30%). Наименее значимыми карьерными целями у старшекурсников выступают «хорошее образование» (по 6,6%).

Результаты теста «Диагностика мотивации» показали, что доминирующими мотивами у студентов-первокурсников являются «сотрудничество» (23,3%), «содержание работы» (20%) и «признание и вознаграждение» (16,6%). Для студентов второго курса характерно доминирование мотивов «сотрудничество» (23,3%), «содержание работы» (20%) и «отношение с руководителем» (16,6%). Студентам старших курсов свойственны мотивы «достижения» (20% студентов 3-го курса и 23,3% студентов 4-го курса), «продвижение по службе» (16,6% студентов 3-го курса и 20% студентов 4-го курса) и «финансовые мотивы» (13,3% студентов 3-го курса и 16,6% студентов 4-го курса).

По данным методики *Ш. Ричи и П. Мартина «Изучение мотивационного профиля личности» (адаптация Е.А. Климова)* было выявлено, что у студентов начальных курсов наиболее значимым мотивационным профилем является «потребность в социальных контактах» (23,3% студентов 1-го курса и 20% студентов 2-го курса), «потребность быть креативным» (20% студентов 2-го курса и 16,6% студентов 1-го курса) и «потребность в совершенствовании» (20% студентов 1-го курса и 16,6% – студентов 2-го курса). К третьему курсу доминирующим мотивационным профилем выступают «потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении», «потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке», «потребность в наличии большего свободного времени, гибкости графика» и «потребность в ощущении востребованности в интересной общественно-полезной работе» (по 16,6% студентов 3-го курса соответственно). На четвертном курсе на первый план выходит мотив «потребность во влиятельности и власти» (20% студентов 4-го курса) и «потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении» (20% обследуемых). По прежнему остаются значимыми мотивы «потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке» (16,6% испытуемых) и «потребность в ощущении востребованности в интересной общественно-полезной работе» (16,6% студентов-психологов).

В ходе анализа полученных данных по методике *Е.А.* Могилевкина «Факторы карьерного продвижения» мы выявили, что у студентов 1-го курса доминирующими факторами выступают «хорошее образование» (20%) и «связи» (16,6%), для студентов 2-го курса такими факторами являются также «хорошее образование» (23,3%) и «упорство» (16,6%). У студентов 3-го курса к наиболее значимым факторам карьерного продвижения можно отнести «профессионализм» (20%), «опыт» (16,6%), «ум» (16,6%) и «хорошее образование» (16,6%). Аналогичная тенденция сохраняется и у студентов 4-го курса, для которых значимыми выступают факторы «профессионализм» (26,6%), «опыт» (20%) и «ум» (20%), и чуть менее значимыми факторами являются «хорошее образование» (16,6%) и «упорство» (16,6%).

Таким образом, анализ результатов психолого-акмеологической диагностики позволяет нам говорить о том, что у большинства будущих психологов в процессе обучения в вузе карьерная направленность личности оказывается недостаточно сформирована.

Литература

[1]. Верниенко Л.В., Суховеева Н.Д. Акмеологический аспект развития конкурентоспособной личности в системе высшего образования // Акмеология. № 3–4 (специальный выпуск). 2014. С. 52–53.

[2]. Деркач А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста // Акмеология (специальный выпуск). № 3. 2013. С. 22–23.

[3]. Жуина Д.В. Диагностика профессиональной карьеры студентов педагогического вуза // Акмеология. № 3. 2011. С. 260–262.

[4] Zhuina D.V. Diagnostics of career orientation peculiar for the personality of pedagogy students // Life Sci J. No 11(8). 2014. P. 586–589

DIAGNOSIS OF CAREER ORIENTATIONOF THE INDIVIDUALFUTURE PSYCHOLOGISTS

Zhuina Diana Valerievna (Saransk, Russia) – Ph.D., Associate Professor, Mordovia State Pedagogical Institute named after ME Evseveva; st. Student, 11; dianazhuina@yandex.ru

Abstract

The article gives a detailed description of the psycho-diagnostic akmeologicheskoj career orientation of the individual psychology students Mordovia State Pedagogical Institute named after ME Evseveva, presents the results of an empirical study of career orientation of the individual future psychologist, formulate conclusions about the features of the career orientation of the individual subjects of the educational environment of pedagogical university.

Key words: future psychologist, career orientation of the individual, psychology–akmeology diagnosis.

УДК 159.9

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МОДИФИЦИРОВАННОГО ПРОЕКТИВНОГО ТЕСТА «ГОМУНКУЛУС» В ПРАКТИКЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ И ПСИХОТЕРАПИИ

Захарова Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры Акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХ и ГС, г. Москва zaharova.vip@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена описанию модифицированного автором проективного теста «Гомункулус» и его применения в практике акмеологического изучения личности, психологического консультирования и психотерапии. В работе приводится подробное описание данного теста, результаты апробации, а также представлены некоторые примеры из практики.

Ключевые слова: акмеологическое изучение личности, психологическое консультирование и психотерапия, психологическая диагностика, проективные тесты, модифицированный проективный тест «Гомункулус».

В данной статье нами будет рассмотрен вопрос применения в практике акмеологического изучения личности, психологического консультирования и психотерапии модифицированного нами проективного теста «Гомункулус», разработанного А.В.Семенович (4) и Б.А.Архиповым для нейропсихологической диагностики детей. Модифицированный нами тест Гомункулус прошел апробацию и использовался нами в психологическом и акмеологическом консультировании, а также в психологическом консультировании и психотерапии, как детей, так и взрослых, включая и клинические случаи .

В теоретическом плане настоящее исследование строилось на следующих утверждениях:

– Проективный метод ориентирован на изучение как осознаваемых, так и неосознаваемых, или частично осознаваемых, форм психической деятельности индивидуума.

– Проективные методики позволяют выявить личностно значимые субъективные интерпретации, которые в дальнейшем требуют дальнейшего объективного анализа.

Отличительными признаками проективных методик являются:

1) неопределенность стимульного материала или инструкции к заданию, благодаря чему испытуемый обладает относительной свободой в выборе, формы изображения, ответа или тактики поведения;

2) деятельность испытуемого протекает в атмосфере доброжелательности и при полном отсутствии оценочного отношения со стороны экспериментатора, что в целом характерно для процесса консультирования;

3)испытуемый обычно не знает, что в его ответах диагностически значимо, что в свою очередь позволяет проявиться максимальной проекции личности, не ограничиваемой социальными стандартами, нормами и оценками;

4) проективные методики позволяют выявить наиболее существенные аспекты личности в их взаимозависимости и целостности функционирования, особенности взаимоотношений с социальным окружением и «личностное отношение»;

5)стимульный материал, используемый в проективных методиках, личностный смысл, обращен к тем или иным индивидуально значимым переживаниям, а для проективного рисуночного теста «Гомункулус», в котором представлено первичное контурное изображение, является опосредованным

стимульным материалом для проявления личностно значимых проекций.

6)проективные тесты в некоторой степени позволяют обойти ПЗМ и получить информацию, вытесненную в подсознание;

7)информация, полученная посредством проективных тестов, может дополняться объективной информацией, полученной из психологического анамнеза, а также анализом актуальных проблем личности.

Целью нашего исследования являлась разработка и апробация модифицированного нами проективного теста «Гомункулус».

В исследовании принимали участие 750 человек от 18 до 72 лет, из них 315 мужчин и 435 женщи, из них 57 человек – студенты и слушатели РАНХиГС.

Полученные изображения анализировались нами с точек зрения качественных особенностей и количественных составляющих, причем данные параметры оценки графических изображений Гомункулуса сопоставимы с параметрами психодиагностических проективных методик таких как «Дом, Дерево, Человек, Несуществующее животное». Кроме того, данное комплексное исследование включало в себя, в том числе, и такие проективные тесты, как « Я-реальное, Я-идеальное», «Клоун», «Руки», «Мандала» и др., результаты анализа интерпретаций которых также оказались сопоставимыми.

На основе опросника к проективному тесту Гомункулус для детей (А.В.Семенович, Б.А.Архипов) нами был разработан модифицированный опросник к данному изображению для психологического, акмеологического консультирования и психотерапии взрослых. Опросник включает в себя вопросы, ответы на которые предоставляли достаточно широкий спектр психологической информации не только о личностных особенностях, специфики жизнедеятельности, но и о наличии психологических проблем, внутриличностных конфликтах индивидуума, актуальных психологических стрессов, в том числе, острых стрессовых состояний и ПТСР.

Перед началом тестирования испытуемому даётся инструкция: *внимательно рассмотри эти изображения, дорисуй и раскрась их сначала одной, затем другой рукой, затем ответьте на вопросы по каждому изображению в отдельности.*

Проективный рисунок выполняется цветными карандашами (фломастерами). Для этого используется набор не менее 12 цветов (чёрный, серый, коричневый, красный, оранжевый, желтый, зелёный, синий, голубой, фиолетовый, салатовый, розовый). В их число обязательно должны входить восемь базовых цвета, используемых в цветовом тесте Люшера. Также испытуемым для рисования предлагается простой карандаш, ластик и ручка. Тест выполняется не только ведущей рукой, как было предложено А.В.Семенович и Б.А.Архиповым в нейропсихологическом исследовании ребенка, но и другой рукой также. На каждое изображение заполнялся опросник с однотипными вопросами к каждому из двух изображений. Важно отметить, что опросник даётся строго только после того, как будет закончен рисунок как одной, так и другой рукой, т.к. полученные изображения могут относиться не только к изображению человека.

На основе проведенного исследования нами были выделены типичные изображения, составлен диагностический альбом, в котором дана классификация, представлены образцы выполненных работ и дано описание соответствующих базовых психологических и психофизических характеристик.

В целом, все полученные в ходе исследования проективные рисунки по характеру изображения можно условно систематизировать и распределить по группам (изображения человека, мистического персонажа, инопланетянина, героя фильма, животного, комического персонажа и др.).

Кроме того, необходимо особо выделить группу изображений, отражающих наличие острых стрессовых состояний и ПТСР. Среди них могут встречаться такие изображения, отражающие сложные психологические состояния, как, например: раздавленная лягушка, мумия, труп человека (в том числе и препарированный), скелет, агрессивные персонажи (маньяк, Фредди Крюгер и др.), вампиры, человек-кукла, робот-трансформер, перечёркнутое изображение, полностью закрашенное чёрным цветом, а также изображение человека, на теле которого порезы, раны, либо тело в осколках стекла, иголках, пронизанное стрелами, копьями, обвитое колючей проволокой, раненное шипами, истекающее кровью, разорванное пополам и т.д.

Необходимо также отметить, что в проективном рисунке Гомункулус достаточно ярко выделяется интровертируемость и аутизация (например, изображение, повернутое спиной к зрителю, либо спрятанное за каким-то предметом, находящимся за стеклом, в коробке, аквариуме, под водой, в стогу сена и др.), также могут быть представлены и акцентуации.

Наличие психотравмирующих факторов возникновения острых стрессовых состояний и ПТСР наглядно выявляется как непосредственно при анализе самих изображений, так и посредством получения ответов на вопросы к данному изображению.

В целом само изображение может быть, как ярко раскрашенным, так и схематично представленным. Анализируется не только выбор цвета, но и характер раскрашивания, наличие цветовых акцентов. Часть изображений может не иметь деталей и быть раскрашенным либо каким-то одним цветом, либо по – фрагментарно разным цветом. Внимание следует обратить, как на не раскрашенные участки, так и на раскрашенные с чрезмерным нажимом.

Сравнение двух изображений, полученных как правой, так и левой рукой, а также анализ проекций и ответов на вопросы, представленных в опроснике, позволяют выявить:

-особенности психо – эмоционального состояния индивидуума на момент исследования;

- степень гармоничности или конфликтности аффективной сферы

- состояние эмоционально – волевой, мотивационной сферы;

- ее ведущие мотивы и пути их реализации; – характерные особенности самоиндентификации;

-специфику социального взаимодействия, межличностных отношений, коммуникативного взаимодействия, а также причины возникновения межличностных конфликтов;

- стиль взаимоотношения личности с другими людьми (конформность, лидерство, авторитарность, демократизм и т. д.);

- наличие внутриличностных конфликтов и противоречий, глубинно-личностных проблем;

-средства разрешения внутренних и внешних конфликтов;

- актуальные психологические кризисы;

- психологические комплексы;

- психозащитные механизмы и способы компенсации;

- самооценку, в том числе неадекватную, меру ее осознанности, адекватности, гибкости

-психологические установки, стойкие убеждения, систему ценностей;

- аутизацию, наличие депрессивных состояний и неврозов;

-наличие стрессовых состояний, психологических травм, в том числе ПТСР;

-страхи и фобии;

-представление о семье, удовлетворённость семейной жизнью, специфику детско-родительского программирования, семейных отношений, наличие детских психологических травм, проблем в семейной и личной жизни, специфику взаимоотношений со своими детьми и членами семьи;

-наличие профессиональных проблем и недостаточную удовлетворенность профессиональной реализацией;

-состояние здоровья, наличие острых и хронических заболеваний, физических травм, психосоматические проявления;

-наличие аутодеструкций, девиаций, аутодеструктивного поведения;

-суицидальную направленность;

-пограничные состояния и психическую нестабильность;

- акцентуированность личности;

-предрасположенность к асоциальному поведению.

В тоже время при выполнении теста раскрываются и такие представления личности о том, что является для неё смыслом жизни, какие цели она ставит перед собой, в чем видит своё предназначение, каковы мотивы её деятельности и ценностные ориентиры. Более того, в ряде работ нами были выявлены способы актуализации личности, выбираемые пути разрешения имеющихся проблем и стратегии выхода из психологических кризисов.

Кроме того, в процессе выполнения данного проективного теста у испытуемого может наблюдаться проявление катарсиса и рефлексии, осознания вытесненного в подсо-

знание актуального психологического материала, связанного с травматическим опытом и являющимся часто причиной возникновения проблем и личностных кризисов. В этом случае работа психолога может строиться на совместном с клиентом анализе проявившихся проекций.

Однако необходимо отметить и тот факт, что выполнение данного теста несёт определённую психоэмоциональную нагрузку для испытуемого. Поэтому рекомендуется выбирать для конкретного исследования лишь необходимые тематические вопросы, выбранные из базового опросника, либо предложенные самостоятельно. К данному изображению можно вернуться позже, получив необходимую дополнительную информацию. Психологу при выполнении данного теста также следует фиксировать как реакции сопротивления, так и эмоционально окрашиваемые высказывания, что может нести в себе необходимую дополнительную информацию.

Таким образом, модифицированный нами проективный тест Гомункулус позволяет проводить объемное и всестороннее исследование личности, т.к. в опросник могут быть включены вопросы разнообразной направленности, касающихся различных сфер деятельности человека. Более того, тест можно использовать и в коррекционных целях в психологическом консультировании с клиентами, имеющими высокий уровень рефлексии, а также при повторной диагностике с целью анализа эффективности психологической коррекции, консультативной и психотерапевтической работы.

Литература:

[1]. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. –288 с.
[2]. Беллак Л., Эбт Л. и др. Проективная психология: Пер. с англ. – 2-е изд., сокр., испр. – М.: Психотерапия, 2010. – 416 с.
[3]. Колосницына М.Ю.Психологическая диагностика типа личности по рисунку: монография/ М.Ю. Колосницына, Алифанова Л.Г., Лабутина В.Е. – М.: «Печатный дом», 2012. –200с.
[4]. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. Пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 232 с.: ил., – С. 19–20

DEVELOPMENT AND TESTING OF THE MODIFIED PROJECTIVE TEST «HOMUNCULUS» IN PRACTICE ACMEOLOGY STUDU OF PERSONALITY, PSYCHOLOGY COUNSELING AND PSYCHOTHERAPY

O.J.Zakharova (Moscow) Candidate of Pedagogical sciences /Ph.D., Associate Professor of the Department Acmeology and psychology professional activities RANEPA /Russian Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

Abstract

the article describes the author modified projective test «Homunculus» and its use in the practice of Acmeology studu of personality, psychology counseling and psychotherapy. The paper is a detailed description of this test, results of testing, as well as provides some practical examples.

Key words: Acmeology studu of personality, psychology counseling and psychotherapy, psychological diagnosis, projective tests, modified projective test «Homunculus».

УДК 159.9

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КОСМОНАВТОВ

Захарова Саргылана Егоровна (Москва, Россия) – кандидат психологических наук, доцент Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; S.E.Zakharova@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена теоретико-аналитическому анализу проблемы личностно-профессионального развития профессионализма космонавтов. В данной статье рассматриваются вопросы личностно-профессионального развития профессионализма космонавтов в психолого-акмеологическом аспекте, модель акмеологического обеспечения профессионального развития космонавтов и программа личностно-профессионального развития.

Ключевые слова: акме, профессионализм, акмеологическая модель, личностно-профессиональное развитие.

В результате анализа современных акмеологических исследований [1, 2, 3, 4, 5] в сфере изучения личностно-профессионального развития человека в процессе профессиональной деятельности актуализируются вопросы личностно-профессионального развития и ***совершенствования профессионализма космонавтов в психолого-акмеологическом аспекте.***

Для это в интересах разработки программы и перечня методик личностно-профессионального совершенствования космонавтов проведен совместно с Л.И. Ворониным теоретико–методологический анализ проблемы изучения профессионализма, определены и описаны акмеологические инварианты профессионализма, исследованы методологические и методические основы изучения профессионализма, разработаны модель акмеологического обеспечения профессионального развития космонавтов, программа личностно-профессионального совершенствования космонавтов, перечень методик личностно-профессионального совершенствования космонавтов.

В результате теоретико-методологического анализа выявлены два основных подхода к проблеме изучения профессионализма: преимущественно психологический (психология труда) и преимущественно акмеологический. Применительно к профессии космонавта на этапах отбора предпочтителен преимущественно психологический подход, а на этапах подготовки и осуществления космических полётов – психолого-акмеологический.

Как свидетельствуют акмеологические исследования, развитие профессионализма у специалистов различных профессий осуществляется по сходным закономерностям, которые связаны с формированием акмеологических инвариант профессионализма [3].

Акмеологические инварианты профессионализма – это основные качества и умения профессионала, обеспечивающие высокую продуктивность и стабильность деятельности, независимо от её содержания и специфики (развитая антиципация, высокий уровень саморегуляции, устойчивая образная сфера, умение принимать решения).

Анализ методологических и методических подходов к изучению профессионализма показал, что методология изучения профессионализма, с одной стороны, является общей для наук, входящих в комплекс наук о человеке, с другой стороны, имеет конкретное акмеологическое содержание. Она позволяет определить акмеологическую специфику её объекта – непрерывно развивающуюся личность, субъектный характер этого развития, достигающего высшего уровня. Интегрирующую роль в акмеологических исследованиях играет собственно акмеологический подход. Акмеологический подход предполагает, что акме и самоосуществление – это не идеальные образы, а постоянное движение к ним через соотношение реальных характеристик развития человека с оптимальной моделью саморазвития.

В *силу интегративного характера акмеологии* в *акмеологических исследованиях профессионализма широко применяются методы других смежных наук и, прежде всего, психологических.* В то же время в их применении существует одна особенность: анализ полученных данных в значительной степени осуществляется с акмеологических позиций. Собственно *акмеологический методический арсенал базируется на акмеоцентрическом* и *акмеографическом подходах.*

В психологии и акмеологии под личностно-профессиональным развитием понимается формирование личности и её профессионализма в саморазвитии, обучении, профессиональной деятельности и взаимодействиях [5]. Личностно-профессиональное развитие кандидатов в космонавты и космонавтов осуществляется как непосредственно в процессе профессиональной деятельности, так и в системе самостоятельной подготовки, саморазвития, переподготовки и повышения квалификации.

С целью оптимизации профессионального развития в системе профессиональной подготовки разработана акмеологическая модель психолого-акмеологического обеспечения профессионального развития космонавтов.

Разработанная модель акмеологического обеспечения профессионального развития космонавтов определяет цели,

основные направления психологической подготовки, средства развития и ожидаемые результаты. Модель является базисом для обоснования и разработки программы личностно-профессионального совершенствования космонавтов.

Разработанная программа личностно-профессионального совершенствования космонавтов определяет четыре развёрнутых направления совершенствования (коммуникативная, управленческая, аутопсихологическая компетентность и профессиональное мышление) и направлена на развитие профессионализма личности – важнейшего компонента формирования акме космонавта-профессионала.

Таким образом, разработанный перечень методик личностно-профессионального совершенствования космонавтов включает минимальный (обязательный) для всех космонавтов перечень, который необходимо внедрять в программу подготовки космонавтов, и факультативный перечень, который реализуется по индивидуальным пожеланиям и показаниям в процессе самоподготовки. Обязательный перечень направлен на развитии стрессоустойчивости, эффективного внутригруппового (внутриэкипажного) взаимодействия, оптимальных стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Результаты, полученные входе проведенного исследования целесообразно использовать в процессе подготовки космонавтов.

Автор статьи выражает искрению благодарность за полученные знания и опыт в сфере акмеологии и космонавтики своим учителям-наставникам Деркачу Анатолию Алексеевичу – доктору психологических наук, профессору, академику РАО; Воронину Леониду Иосифовичу – доктору медицинских наук, профессору, академику; Жданову Олегу Игоревичу – доктору психологических наук, профессору; Зазыкину Владимиру Георгиевичу – доктору психологических наук, профессору.

Литература

[1] – Жданов О.И. Менеджмент жизни: стратегия личной эффективности. – М.: Беловодье, 2008. – 464 с.

[2] **Деркач** А.А. **Акмеология**: личностное и профессиональное развитие человека. Кн.1–5. Кн.: 5 **Акмеологические технологии диагностики и актуализации личностно-профессионального роста. М.: РАГС, 2001. 541с.**

[3] Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях. М.: РАГС, 2003. 156 с.

[4] Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала: Учебное пособие. М.: РАГС, 2000. 125 с.

[5] **Деркач А.А.**, **Дьячков В.М**. Психологические условия и факторы оптимизации личностно-профессионального развития государственных служащих регионального управления. – **М**.: МААН, 1997. – 231 с.

[6] Осипова Е.П. Модель акмеологического обеспечения профессионального развития руководителей и специалистов органов законодательной власти РФ. – М.: МААН, 2007. – 29 с.

ACMEOLOGICAL PROGRAM OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE COSMONAUTS

Sargylana E. Zaharova (Moscow, Russia) – PhD on Psychology, Assistant Professor at Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; pr. Vernadsky, 84; S.E.Zakharova@mail.ru

Abstract

The article is devoted to theoretical and analytical analysis of the problem of personal and professional development of cosmonauts' professionalism. This article emphasizes the issues of personal and professional development of cosmonauts' professionalism in psychological and acmeological aspect, the model of acmeological support of professional cosmonauts' development and the program of personal and professional development.

Key Words: acme, professionalism, achmeological model, personal and professional development.

УДК 159.9.072.43

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕВУШЕК-ПОДРОСТКОВ В ЗАКРЫТОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Згиборз Александра Владимировна (Москва, Россия) – студентка 5-го курса, Российская Академия Народного Хозяйства и Государственной Службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; a.zgiborz@yandex.ru

Аннотация

Отражены результаты эмпирического исследования, проведенного в одном из московских учебных заведений закрытого типа. Рассматриваются взаимоотношения девушек-подростков и их связь с общим статусом в классе, нравственными и интеллектуальными качествами.

Ключевые слова: девушки-подростки, межличностные отношения, взаимоотношения в классе, нравственность, интеллект, модульный социотест.

Введение. Подростковый возраст – период наибольшей значимости группы в жизни ребенка: меняется соотношение позиции взрослого и сверстника в пользу последнего. Статус на этом этапе определяется теми образцами поведения, которые ценятся самими подростками. А.Я.Анцупов и В.В.Ковалев [1] определяют статус как интегральный показатель выраженности положений (рангов) человека по значимым для группы психологическим критериям. Они утверждают, что в трудовых и учебных коллективах статусное положение является одним из определяющих в структуре межличностных отношений. Статус конкретного члена коллектива зависит от положения индивида в каждой из рассматриваемой сфер. При этом далеко не всегда лидеры группы имеют высокий ранг во всех изучаемых сферах отношений. Также нельзя исключать и факт влияния гендерного аспекта на взаимоотношения подростков. Многочисленные исследования указывают на то, что девочкам чаще «приписывают» такие качества, как сочувствие, сострадание; в дружбе доминируют диады и триады [4,10,11]. При этом девушки более вспыльчивы и чаще демонстрируют эмоции [3].

Методика и организация исследования. Исследование было проведено среди учащихся 10-х классов (А, Б, В, Г и Д класс) в одном из закрытых учебных заведений города Москвы для девочек и явилось продолжением начатых ранее под руководством В.В.Ковалёва исследований [5–9]. Для опроса использовалась методика «Модульный социотест» [1], позволяющая оценить взаимоотношения, складывающиеся между членами коллектива. Были взяты два основных модуля («Мое отношение» – МО и «Отношение ко мне» – ОМ) и два дополнительных («Нравственные качества» – НК и «Интеллектуальные качества» – ИК). Взаимное оценивание девушек проводилось по первым трем модулям в шкале от –5 до +5 баллов, переводимых впоследствии в шкалу от 0 до 10, и в 4 модуле – от 0 до 10 баллов. При этом целью было выявить ранговое и статусное положение, среднее групповое значение по каждому модулю, связь взаимоотношений девочек в классах с их общим статусом, оценкой нравственности и интеллектуальных качеств своих сверстниц (ранговая корреляция r Спирмена, $p \leq 0{,}05$), а также сравнить результаты по классам. Всего было опрошено 83 человека, возраст девушек – 15–17 лет.

Результаты и их обсуждение. Наибольшее групповое среднее значение по всей выборке было получено по шкале НК (7,83), самое низкое – по шкале ИК (7,08). Это означает, что по нравственным показателям девочки в целом оценивают своих одноклассниц высоко, считают друг друга достаточно честными и порядочными, в то время как интеллектуальные качества, по мнению самих девочек, на достаточно низком уровне, либо им не придается большого значения в этих классах. Общий уровень отношений (МО) в классах зафиксирован 7,39, а воспринимается девочками (ОМ) как 7,27, что говорит о некоторой общей недооценке отношения к себе.

В 10 «А» классе наибольшая зависимость выявлена межу МО и ОМ (r=0,81), а также между МО и НК (r=0,78). С определенной долей вероятности можно говорить о том, что свое отношение к одноклассницам девочки преимущественно определяют с учетом отношения к ним самим и отчасти уров-

ня их нравственности. Три девочки, являющиеся лидерами по статусу в классе (Д.В., Т.А. и В.А.), также являются лидерами по нравственным качествам.

В 10 «Б», также как и в 10 «А», наибольшая зависимость получилась между МО и ОМ (r=0,78) и между МО и НК (r=0,76), однако в этом классе отношение сверстниц к ним самим и их нравственные качества играют не такую важную роль. Здесь тройка лидеров (А.А., К.А. и Т.Д.) также на первых позициях по нравственным и интеллектуальным качествам.

В 10 «В» девочки, строя свои отношения, ориентируются на то, как относится к ним та или иная их сверстница. Выявлена высокая связь между МО и ОМ (r=0,91). Скорее всего, они симпатизируют тем, кто хорошо относится к ним самим, и наоборот, испытывают напряжение в общении с теми, кто, как им кажется, сам относится к ним с неприязнью. Нравственные качества при этом не играют важной роли, как это было в предыдущих двух классах (связь МО и НК r=0,48). Здесь лидер по статусу (Б.В.) занимает по показателям нравственности лишь 15-е место.

В 10 «Г» наибольшая зависимость выявлена между МО и ОМ (r=0,89), также на отношение к одноклассницам влияют их нравственные качества (связь МО и НК r=0,72). Три лидера по статусу (Е.А., П.Л. и Ф.Л.) находятся на первых позициях и по своим нравственным качествам.

В 10 «Д» наибольшая зависимость выявлена между МО и ОМ (0,72). Выстраивая свое отношение с одноклассницами, они опираются в некоторой степени на то, как те сами к ним относятся. Между МО и ИК зависимость хоть и не высока (r=0,63), но больше, чем между МО и НК (r=0,43), поэтому можно предположить, что для девочек интеллектуальные качества их одноклассниц важнее, чем их нравственность. Несмотря на это, лидер по статусу (Я.Д.) является, по мнению одноклассниц, самым высоконравственным членом коллектива.

В «А» и «В» классах девушки недооценивают положительное отношение к себе своих одноклассниц, т. к. значение по модулю «Отношение ко мне» ниже, чем по модулю «Мое отношение», причем в «А» классе эта недооценка довольно значительна – разница между МО и ОМ составляет в «А» классе 0,67, в «В» классе 0,25. В остальных классах девочки, наоборот, немного переоценивают хорошее отношение своих одноклассниц к ним самим, в «Г» классе разница МО и ОМ наименее значительна (7,68–7,71= –0,03), т. е. девочки этого класса наиболее адекватно чувствуют то, как к ним относятся их одноклассницы.

По общему среднему значению статуса (7,66) и модуля МО (7,87) лидирует 10 «А» класс, по модулям НК (8,18) и ИК (7,41) он занимает второе место, по ОМ (7,20) – третье. Наибольшее среднее значение по модулю ОМ (7,71) у 10 «Г» класса. По модулю НК (8,19) лидирует 10 «В», по модулю ИК (8,08) – 10 «Д». Наименьшие средние показатели по всем четырем модулям и по статусу имеет 10 «Б», причем эти показатели значительно отличаются от средних в других классах.

Выводы. Выстраивая свои отношения со сверстницами, девочки-подростки обращают внимание, в первую очередь, на то, как к ним относятся: на хорошее отношение они сами отвечают симпатией, на неприязненное – враждебностью. Кроме того учитываются нравственные качества одноклассниц и чуть в меньшей степени – интеллектуальные: чем выше, по мнению девочек, нравственность и порядочность их одноклассниц, тем более высокую позицию в статусной системе всего класса они занимают. Самые высоконравственные из девушек, как было показано выше, как правило, являются неформальными лидерами своих классов. Вместе с тем в ряде классов выявлены отклонения от данной тенденции.

Литература

[1] Анцупов *А.А., Коваль*ёв В.В. Социально-психологическая оценка персонала: 2-е издание, перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008.
[2] Бехтер *А.А., Гончарова Е.В.* Феномен антиципации в контексте акмеологического развития специалиста // Акмеология. № 1. 2015. С. 32–38.
[3]. Векшина О. А. Гендерные различия в проявлении эмоциональной устойчивости подростков / Вестник ЧГПУ. № 12–2. 2013. С. 44–51.
[4] Галкина Е.И. Личностное развитие подростков в проектной деятельности в образовательном процессе школы // Акмеология. № 3–4 (специальный выпуск). 2014. С. 58–59.
[5] Згиборз *А.В.* Межличностная конфликтность подростков в закрытом учебном заведении // Акмеология. № 3–4 (специальный выпуск). 2014. С. 212.
[6] Ковалёв В.В. Структура, технология и особенности проведения социально-психологической оценки персонала // Акмеология. № 2. 2015.
[7] Ковалёв В.В. Теоретико-прикладные основы социально-психологической оценки персонала // Акмеология. – 2015. – № 1. – С. 65–72.
[8] Ковалёв В.В., Чичкова *А.В.* Развитие социально-перцептивных способностей школьников старших классов // Акмеология. № 1. 2014. С. 42–50.
[9] Ковалёв В.В., Узякаев *И.Н.* Результаты эмпирического исследования межличностных отношений в офицерских коллективах // Акмеология. № 3–4 (специальный выпуск). 2014. С. 218–219.
[10] Молоденова *С.В.* Образ я подростков в разной образовательной среде // Акмеология. № 3–4 (специальный выпуск). 2014. С. 111–112.
[11] Ткач Е.Н., Бондарева М.Ю. Особенности развития образа я подростков, воспитывающихся в детских домах // Акмеология. № 3–4 (специальный выпуск). 2014. С. 165–167.

RESEARCH RESULTS OF THE RELATIONSHIPS OF ADOLESCENTS IN THE BOARDING SCHOOL

Zgiborz Aleksandra Vladimirovna (Moscow, Russia) – student of the 5th course, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; pr. Vernadsky, 84; a.zgiborz@yandex.ru

Abstract

Presents the results of an empirical study conducted in one of the Moscow boarding schools. This work discusses the features of relationships between adolescent girls and its connection with the general status of the class, as well as with moral and intellectual qualities girls.

Key-words: adolescent girls, interpersonal relationships, mutual relations in a school class, morality, intelligence, modular sociotest.

УДК 371

СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕРСОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Зоголь Светлана Геннадьевна (Самара, Россия) – кандидат педагогических наук,
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, ул.М.Горького, 65/67, Самара, Россия, 443099; zogolswetlana@gmail.com

Аннотация

В статье рассматривается субъектно-деятельностное содержание педагогического образования как психолого-педагогическое условие формирования персональной компетентности будущего учителя.

Ключевые слова: персональная компетентность, будущий учитель, субъектно-деятельностное содержание педагогического образования

Гуманистическая парадигма актуализирует личностноразвивающие функции образования, направленные на разработку персональных путей реализации потенциала каждого учащегося и признания каждого учащегося активным субъектом образовательного процесса.

Обращение к проблематике личностного становления человека делает очевидной необходимость целенаправленной подготовки учителя, готового проектировать и осуществлять профессионально-личностное саморазвитие; рассматривать учащегося как самоценную личность и выстраивать образовательный процесс, исходя из ее возможностей; проявлять качества личности, способствующие эффективному решению профессионально-педагогических задач. По нашему мнению, понятие персональной компетентности учителя отражает представление об учителе как субъекте педагогической деятельности, способного превращать педагогическую деятельность в предмет практического преобразования.

Психолого-педагогическим условием формирования персональной компетентности будущего учителя выступает **направленность учебно-воспитательного процесса на**

реализацию субъектно-деятельностного содержания педагогического образования. Проблема деятельностного содержания образования обсуждалась в работах В.В. Давыдова, Ю.В. Громыко, В.В. Краевского, А.В. Хуторского и др. Оформившись впервые в теории развивающего обучения В.В. Давыдова, в настоящее время деятельностное содержание образования рассматривается как научно-педагогическая задача, определяющая основные направления педагогических исследований в направлении личностного аспекта модернизации образования.

Деятельностное или субъектно-деятельностное содержание образования представляет собой виды и способы деятельности, техники и технологии и иные процедурные элементы, которыми должен овладеть обучающийся для решения учебных и жизненных проблем [4]. В исследованиях В.В. Давыдова и его последователей (Ю.В. Громыко и др.) **понятие рассматривается как способ деятельности. Освоение способов деятельности, стоящих за каждым понятием, дает возможность обучающемуся продвигаться в освоении содержания учебного материала.** В результате организации такого обучения происходит личностное информационное и знаниевое приращение обучающегося. Такое отрефлексированное знание предстает как совокупность следующих компонентов: «знаю что» (информация о содержании своего знания и незнания); «знаю как» (информация об усвоенных действиях, относящихся к способам рождения, развития и преобразования знания); «знаю зачем» (понимание смысла информации и деятельности по ее получению); «знаю я» (самоопределение себя относительно данного знания и соответствующей информации) [4,5]. Сказанное, по нашему мнению, соотносится со взглядами ряда исследователей, подчеркивающих близость компетенций и компетентностей к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что» (И.А. Зимняя), и «знать, зачем и почему» (Д.А. Махотин, Ю.В. Фролов).

Деятельностное содержание образования включает в себя две части: инвариантную, внешне задаваемую и усваиваемую учениками и вариативную – формируемую в сознании каждого обучающего в ходе обучения. К инвариантной части относятся: первичная среда, необходимая для образовательной деятельности (вопросы, проблемы по теме); набор фундаментальных образовательных объектов и связанных с ними проблем; образовательный стандарт, а также виды и способы деятельности, выступающие в качестве содержания. Вариативная часть деятельностного содержания образования формируется в сознании учащихся в процессе и в результате интериоризации ими педагогически адаптированного социального опыта на основе познания фундаментальных образовательных объектов, а также в ходе реализации личностно значимых целей, программ, проблем и видов деятельности. В данный компонент входят образовательный продукты обучающихся: методологические (цели, способы деятельности, рефлексивные результаты), когнитивные (идеи, версии, гипотезы, эксперименты, исследования) и креативные (проекты, сочинения, трактаты) [4].

Таким образом, движение деятельности обучающегося к внутренним личностным приращениям, и от них к освоению культурно-исторических достижений – является основой субъектно-*деятельностного содержания образования (А.В.*Хуторской), а включение обучающегося в деятельность, осознанное отношение к выполняемой деятельности и средствам, используемым для ее организации, определяют основные моменты освоения субъектно-деятельностного содержания образования (Ю.В. Громыко).

Большим потенциалом в организации субъектно-деятельностного содержания педагогического образования обладают формы, методы и технологии, инициирующие профессионально-личностную активность будущего учителя и направленные на становление ценностно-смысловых отношений будущего учителя (мотивационно-ценностного отношения к профессии, детям, образованию, осознания смысла педагогической деятельности, направленность на ученика, совместная работа с ним). Таковым формами могут являться психолого-педагогические тренинги, практикумы, организационно-деятельностные игры, технологии проблемного обучения, портфолио и др.

Вслед за А.В. Хуторским мы заключаем, что субъектно-деятельностное содержание по своей сути является *личностным*, поскольку формируется самим обучающимся. Будущий учитель как субъект педагогической деятельности определяет и выращивает собственное содержание своей деятельности, в процессе которой формируется отношение к ней и развивается персональная компетентность.

Литература:

[1]. Борзова Т.В. Ценностные аспекты понимания в обучении // Акмеология. 2014. № 1–2 (специальный выпуск). – С. 45–46.

[2]. Громыко Ю.В. Метод В.В.Давыдова. – М.: Пушкинский институт, 2003.

[3]. Деркач А.А. Организация личностно-профессионального развития студентов на основе акмеологического потенциала профессиональных дисциплин // Акмеология. 2014. № 1–2 (специальный выпуск). – С. 15–18.

[4]. Краевский В.В., Хуторской В.В. Основы обучения. Дидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.

[5]. Хуторской В.В. Деятельностное содержание образования // Школьные перемены. Научные подходы к обновлению общего среднего образования. Сборник научных трудов. – М.: ИОСО РАО, 2001. – С. 48–66.

SUBJECT AND ACTIVITY APPROACH OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE FORMATION OF FUTURE TEACHER PERSONAL COMPETENCE

Svetlana Gennadyevna Zogol (Samara, Russia) – Ph.D. in pedagogy, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, M.Gorkogo 65/67, 443099 Samara, Russia

ABSTRACT

The article deals with the subject and activity approach of pedagogical education as psychology and pedagogical condition of formation of future teacher personal competence

Key words: personal competence, future teacher, subject and activity approach of pedagogical education.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КОРРУПЦИИ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ

Исаев Габибуллах Минетуллахович (Москва, Россия) – аспирант, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; AlVKirichenko@yandex.ru

Кириченко Александр Викторович (Москва, Россия) – доктор психологических наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; AlVKirichenko@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена проблеме исследования психолого-правовых оснований противодействия коррупции в системе государственной службы. В ней анализируется актуальность, значимость, а также особенности коррупции в системе государственной службы.

Ключевые слова: психолого-правовые основания, противодействие коррупции в системе государственной службы.

Борьба с коррупцией является одним из главных приоритетов в развитии нашей страны в современных условиях. Это связано, прежде всего, с тем, что коррупция представляет серьезную угрозу государственной безопасности страны. Коррупция широко используется криминальными структурами и международным терроризмом. Как показывают многочисленные исследования, высокий уровень коррупции является одной из детерминант формирования «серых зон» – зон вне закона, где вызревают плоды терроризма.

Коррупция выступает в качестве серьезного, очень часто непреодолимого, препятствия в системе государственного управления, порождает неэффективную экономику, существенно затрудняет процесс развития страны, способствует снижению уровня жизни, дискредитирует властные структуры, формирует основы правового нигилизма, цинизма и апатии граждан нашей страны.

Методология организации технологического противодействия коррупции в системе государственной службы

предполагает, прежде всего, разработку и использование выверенных психолого-правовых оснований, которые выступают в качестве основы разработки такой системы. Под психолого-правовыми основаниями понимается совокупность фундаментальных подходов, выступающих в качестве системообразующего базиса научного познания и определяющих базовые параметры исследования коррупции как системного социально-психологического явления, обоснование процедуры построения комплексной модели противодействия коррупции, а также ее технологической реализации в условиях государственной службы.

Проведенное нами исследование позволило выявить комплекс психолого-правовых оснований противодействия коррупции в системе государственной службы, которые условно можно разделить на следующие разновидности: методологические, правовые, организационные, институциональные, морально-нравственные, компетентностные, психолого-технологические.

Методологические основания противодействия коррупции в системе государственной службы предполагают наличие разработанной системы, представленной концептуальным (принципы, система категорий, понятийно-терминологический аппарат, система теорий, законы, закономерности) и инструментальным аппаратами (методы, методики, технологии), обеспечивающими решение проблем борьбы с коррупцией на теоретическом и практическом уровнях.

Правовыми основаниями противодействия коррупции в системе государственной службы служат нормы права, регулирующие процесс борьбы с коррупцией в рамках реализации триединой задачи: выявления, предупреждения и пресечения коррупционных преступлений. Так, например, федеральный закон Российской Федерации N273-ФЗ от 25 декабря 2008 г. «О противодействии коррупции» определяет коррупцию как «злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера…» [8]. Кроме этого в 2012 г. Указ Президента РФ от 13.03.2012 N297 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2012–2013 годы и внесении изменений в некоторые акты Президента Российской Федерации по вопросам противодействия коррупции». 6 мая 2011 года Президент подписал Федеральный закон «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях в связи с совершенствованием государственного управления в области противодействия коррупции».

Организационные основания противодействия коррупции в системе государственной службы предполагают введения мер организационного порядка, которые существенно затрудняют процесс построения коррупционных схем. Например, в связи с принятием Федерального закона от 17 июля 2009 г. № 172-ФЗ «Об антикоррупционной экспертизе нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов» [7] органы государственной власти должны осуществлять такую экспертизу согласно методике, определенной Правительством РФ. Кроме этого следует отметить Федеральный закон от 27 июля 2010 г. N210-ФЗ «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг», который содержит целый ряд механизмов, препятствующих коррупционным преступлениям[6].

Институциональными основаниями противодействия коррупции в системе государственной службы являются правовые основания, уполномочивающие конкретные государственные институты заниматься борьбой с коррупцией. Так, в частности, помимо традиционно занимающихся борьбой с коррупцией Прокуратуры РФ, ФСБ РФ, МВД РФ, 3 декабря 2013 г. подписан Указ Президента РФ **«Об Управлении Президента Российской Федерации по вопросам противодействия коррупции», согласно которому, в кремлевской администрации появилось новое подразделение по борьбе с коррупцией** [5].

Компетентностными основаниями противодействия коррупции в системе государственной службы является уровень профессиональной подготовленности субъектов в области теоретических и практических знаний, умений и навыков использования психолого-правовых технологий борьбы с коррупцией.

Морально-нравственными основаниями противодействия коррупции в системе государственной службы является сформированное в социуме нетерпимое отношение к коррупции, всеобщим признанием ее безнравственным явлением. Например, данное основание является главной детерминантой в весьма успешной шведской модели борьбы с коррупцией как системным социальным злом [3,4].

Психолого-технологическими основаниями противодействия коррупции в системе государственной службы выступает система наработанных психологических технологий. В рамках проведенного нами исследования как наиболее эффективные технологии экспертами (N=37) оценены следующие технологии: технологии работы с кадровым ресурсом, психолого-правовые технологии, организационно-психологические технологии, технологии формирование позитивного имиджа государственного служащего, технологии сопровождения профессиональной деятельности [2].

Разработка и внедрение данной системы психолого-правовых оснований позволит существенно повысить эффективность противодействия коррупции в системе государственной службы за счет качественного улучшения нормативной базы, принятия мер организационного, институционального, компетентностного и психологического характера, широкого использования наиболее эффективных психолого-правовых технологий противодействия коррупции.

Литература

[1] Антонян Ю.М. Типология коррупции и коррупционного поведения [Электронный ресурс]: http://antonyan-jm.narod.ru/inter3.html

[2] Кириченко А.В., Барложецкая Н.Ф. Акмеологический анализ причин ошибок экспертной оценки профессиональной деятельности// Акмеология. 2013. № 1 (45). С. 65–72.

[3] Кириченко А.В. Акмеолого-правовые и технологические основания построения системы противодействия коррупции в сфере образования// Акмеология. 2014, № 1 (49). С. 93–99.

[4] Кириченко А.В. Акмеолого-правовые и психологические технологии противодействия коррупции в системе государственной и муниципальной службы// Государственная служба. 2013, № 3 (83). С. 84–86.

[5]. Указ Президента РФ от 3 декабря 2013 г. **«Об Управлении Президента Российской Федерации по вопросам противодействия коррупции».**

[6]. Федеральный закон от 27 июля 2010 г. N210-ФЗ «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг».

[7]. Федерального закона от 17 июля 2009 г. № 172-ФЗ «Об антикоррупционной экспертизе нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов»

[8] Федеральный закон Российской Федерации от 25 декабря 2008 г. N273-ФЗ «О противодействии коррупции».

PSYCHOLOGICAL AND LEGAL BASIS OF COMBATING CORRUPTION IN THE PUBLIC SERVICE

Isaev Gabibullax Minetullaxovich (Moscow, Russia) – advanced student, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; pr. Vernadsky, 84; AlVKirichenko@yandex.ru
Kirichenko Alexander Viktorovich (Moscow, Russia) – D.Ps. Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; pr. Vernadsky, 84; AlVKirichenko@yandex.ru

Abstract

The article deals with psychological and legal analysis of the international experience of combating corruption in the public service. Describe the most effective methods, techniques and technologies to counter corruption.

Keywords: features of corruption in the public service, psychology-legal technologies, combating corruption in the public services.

УДК 378.14

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Казанцева Анастасия Игоревна (Павлодар, Казахстан) – магистр педагогики и психологии, Инновационный Евразийский университет; ул. М.Горького 102/4; vodolei_23@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается сущность понятий «саморазвитие», «профессиональное саморазвитие». Описываются подходы к определению и структуре профессионального развития. **Статья будет интересна преподавателям вузов, магистрантам и педагогам, работающим в сфере высшего образования.**

Ключевые слова: образование, студенты, саморазвитие личности, профессиональное саморазвитие, компоненты саморазвития.

Главная задача современной педагогической науки – создание условий для самореализации и саморазвития личности. Выявляя сущность процесса саморазвития, опишем основные моменты в истории становления этой проблемы. Одно из самых ранних упоминаний о проявлении саморазвития принадлежит Гераклиту («Я исследую самого себя»). Решающий шаг в активном изучении и реализации идеи саморазвития был сделан в эпоху Просвещения, деятели которого способствовали утверждению взглядов на сознание как на выражение самовоспитания и самообразования. Широкая культурная и нравственная контекстность саморазвития личности – это основная гуманистическая идея И. Канта. Начиная с последней трети XIX века, исследования саморазвития охватывают многие отрасли гуманитарного знания, переносятся в сферу социальной психологии, социальной, культурной и философской антропологии. Философская точка зрения экзистенциалистов состоит в том, что каждый человек ответственен за свою жизнь. Акцент делается на человеке как на «сущем-в-мире» [1, с. 12–13].

В настоящее время разрабатываются пути к выявлению сущности саморазвития, определяются средства повышения эффективности профессионального саморазвития учащихся (Н.Г. Григорьева, И.Г. Егорова, Л.Н. Куликова, Г.В. Морозова, С.Д. Поляков и др.).

При наличии большого количества исследований по данной проблеме остаются недостаточно разработанными методологические и организационные аспекты подготовки студентов педагогических специальностей к профессиональному саморазвитию, что и вызвало интерес к изучению данного педагогического феномена.

Профессиональное саморазвитие педагога является условием личностного становления его ученика и связано с развитием будущего учителя отношения к себе, Другому, педагогическому процессу. Среди наиболее значимых его проявлений можно назвать умение педагога действовать с Другим, соизмерять свои действия со школьниками, коллегами, быть способным вместе действовать.

Необходимо отметить, что сложились разные подходы к пониманию сущности феномена саморазвития. Саморазвитие рассматривается как активность, которая является результатом реализации потребностей личности в развитии, возникающих под воздействием внутренних противоречий (И.Ф. Харламов) [4]; саморазвитие принимается за самовоспитание (А.Я. Арет, А.И. Кочетов, А.Н. Лутошкин; саморазвитие определяется как целенаправленное многоаспектное самоизменение личности, служащее цели ее максимального духовно-нравственного и деятельностно – практического самообогащения и саморазвертывания (Л.Н. Куликова) [2].

Анализируя различные подходы к структуре саморазвития, мы пришли к выводу, что рассматриваемый процесс имеет циклическую структуру и начинается с познания самого себя (самопознание). ***Студент уточняет собственную позицию, находит «сильные» стороны и выходит на «вопрошание»: определяет границу своих возможностей, предела развития, обнаруживает противоречия и личностно значимые проблемы.*** Поэтому точками отсчета самопознания является чередование самоанализа и самооценки. Процесс самопознания помогает в определении целей и дальнейшего пути саморазвития, т.е. в самоопределении. После того, как был определен дальнейший путь саморазвития, переходим к его реализации, т.е. следует процесс самореализации. Для того, чтобы процесс саморазвития был непрерывным и продолжался в течении всей жизни, необходимо вновь вернуться к самопознанию и т.д. Однако, в течение всех названных этапов необходим контроль и регулирование организации деятельности, а также восстановление своих сил и энергии, т.е. на протяжении всего саморазвития идут процессы саморегуляции и самореабилитации.

Очевидно, что активность профессионального саморазвития студентов напрямую зависит от степени его включенности в самопознание, самоопределение, самореализацию, саморегуляцию, самореабилитацию.

Если будущий учитель рефлексирует границы приложения своей педагогической позиции, если он видит те изменения, которые в нем происходят и которым он должен подвергнуть свою деятельность, студент выходит в поле взаимодействия с Другим, «возвращаясь» к себе иному. Возможно, саморазвитие представляет собой движение в круге понимания. Герменевтический круг в профессиональном образовании есть, по словам В. Дильтея, искусство понимания зафиксированных жизненных проявлений, он представляет собой, в первую очередь, условие «вхождения» студента в педагогическую культуру и самореализацию в ней. Постоянное движение в герменевтическом круге – не замкнутый процесс, каждый раз это движение приводит студента к новой точке понимания [3]. И в этом понимании вновь рождаются вопросы к самому себе, расширяется горизонт профессиональных возможностей.

Для этого необходимо понимать и принимать себя с имеющимся опытом деятельности, но, чтобы двигаться дальше, нужно, прежде всего, вычленить смысловой разрыв между своей педагогической позицией и деятельностью. ***Отсюда в педагогическом образовании возникает необходимость создания ситуаций осмысления каждым студентом значимости собственного профессионального саморазвития.***

В этой связи преподавателям необходимо реализовывать определенные условия саморазвития в высшей школе. Во-первых, важно понимать, что студент не становится субъектом педагогического взаимодействия, а им изначально является, как носитель субъективного опыта. Исходная позиция студента: самопознание, самореализация. Во-вторых, педагогическое образование должно стать личностно-ориентированным, включающим идеи развивающего взаимодействия. Чтобы воспитать саморазвивающегося педагога, необходимо ставить студента в условия, в которых он может проявить себя как личность, ориентированная на саморазвитие. Согласимся с Э.В. Ильенковым: человеком нужно стать, совершая поступки, свойственные человеку. Педагогическая деятельность «поступочна». Она нацелена на создание событийного образовательного пространства, в котором каждый реализует свою собственную позицию. Отсюда и приоритет активных методов и приемов обучения: написание эссе, организация дискуссий, обнаружение и решение педагогических задач, моделирование учебных ситуаций, проектирование и др.

Итак, профессиональное саморазвитие является многогранным, сложным и активно изучаемым в психолого-педагогической науке процессом, как с теоретической точки зрения (сущность, структура), так и с практической (приемы активизации).

Литература

[1]. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов: монография. – Балашов: Николаев, 2008.
[2]. Куликова Л.Н. Воспитать себя. – М.: Просвещение, 1991
[3]. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания: учебное пособие. – изд. 2-ое, стереотип. – М.: Дрофа, 2008. – 189 с.
[4]. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Университетское, 2002

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF STUDENTS

Kazantseva Anastassiya Igorevna (Pavlodar, Kazakhstan) – Master of Arts, *Innovative university of Eurasia; st. M. Gorky, 102/4;* vodolei_23@mail.ru

Abstract

The article considers the essence of the concepts of "self-development", "professional self-development". Describes approaches to the definition and structure of professional development. The article is of interest to the teachers of a higher education establishment, Master's students and teachers working in the field of higher education.

Key words: education, students, self-development, professional self-development, components of self-development

УДК 65.0 (075.8)

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Карпова Елена Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры управления и права Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий механики и оптики; ул. Гастелло, 12, Санкт-Петербург, Россия, 196135; e-mail: dr.karpova@mail.ru

Аннотация:

раскрывается проблема конфликтологической компетенции. Определено, что одной из актуальных профессиональных характеристик менеджера по персоналу является способность эффективно действовать в конфликтных ситуациях. Обозначены перспективы подготовки менеджеров в области конфликтологии.

Ключевые слова: конфликт, профессиональная деятельность, управление, конфликтологическая компетенция, обучение.

Становление и развитие конфликтологической компетенции специалиста является одной их актуальных акмеологических задач современного образования. По мнению А.А. Бодалева, изучение оптимальных траекторий достижения людьми «индивидной, личностной и деятельностной ступени зрелости», а также своевременное подведение человека к этой стадии, позволяет человеку с максимальной эффективностью использовать накопленные знания на пользу не только себе, но и обществу [1, с. 57].

В научной литературе можно проследить различное отношение к конфликтам**.** Конфликтность любой профессиональной сферы носит объективный характер, что подтверждается социологическим (Э. Дюркгейм, Г. Зиммель, Т. Парсонс, А. Г. Здравомыслов и др.) и психологическим (М. Дойч, К.Левин, М. Шериф, Э. Эриксон, А.Я. Анцупов, и др.) направлениями изучения конфликта. Следует отметить, что конфликт может быть в равной степени функциональным и вести к повышению эффективности деятельности организации. Или он может быть дисфункциональным и приводить к снижению личной удовлетворенности, трудовой мотивации, группового сотрудничества и эффективности деятельности организации в целом. Можно предположить, что роль конфликта в основном будет зависит от того, насколько эффективно им управляют.

Профессиональная деятельность специалистов в области управления человеческими ресурсами непосредственно связана с организационными конфликтами. Данные исследований показывают, что организационно-управленческие факторы могут выступать причиной 67% конфликтов в трудовых конфликтах. Это обусловлено тем, что в процессе совместной трудовой деятельности участвуют люди разные по уровню профессиональной подготовки, по социальному статусу, жизненному опыту, коммуникативной компетенции, мотивации, и т.д. [2, с. 19].В данной ситуации важны не только знания, раскрывающие механизмы развития и закономерности протекания таких конфликтов, но и практическое овладение методами и технологиями разрешения конфликтов в трудовых коллективах.

Во многих исследованиях указывается на связь конфликтологической компетенции с различными стратегиями поведения личности в конфликтных ситуациях (А. Я. Анцупов, А. С. Кармин, Н. Б. Москвина, Л. А. Петровская, Б. И. Хасан). Так, по мнению Л.А. Петровской сотрудничающее партнерство наиболее адекватно гуманистической ориентации участников в конфликте. Структуру конфликтной компетенции Л.А. Петровская предлагает рассматривать через основные характеристики конфликтного общения. Основными образующими конфликтной компетенции выступают ориентация в собственном психологическом потенциале, потенциале другого участника (участников) и ситуационная компетентность [3, с. 43].

Исследование, проведенное в НИУ ИТМО, среди слушателей дополнительного образования по специальности: «Менеджер по персоналу» показало, что респонденты при определении важных профессиональных характеристик менеджера по персоналу назвали способность эффективно действовать в конфликтных ситуациях.

Далее, 83%респондентов считают, что их профессиональная подготовка в области конфликтологии недостаточна. Большинство, а именно 79% респондентов хотели бы продолжить изучать конфликтологию, участвовать в семинарах, дискуссиях, деловых играх, тренингах посвященных этой тематике. Данную информацию возможно рассматривать как актуальную потребность для развития компетенции в контексте непрерывного образования.

На вопрос: «Приходилось ли Вам лично быть участником конфликта?» положительно ответили 94% респондентов. При этом только 9% считают, что результат выхода из конфликта имел позитивный характер. В ходе переговоров по разрешению конфликта продуктивных результатов смогли добиться только 17% респондентов. При этом им удалось только частично достигнуть взаимовыгодного решения. Большинство участников опроса, а именно 61% считает, что переговоры по разрешению конфликта в том формате, в котором они проводились, только ухудшили сложившуюся ситуацию. Интересно сопоставить эти данные с желаемыми стратегиями поведения в конфликтных ситуациях, полученные с помощью методики К. Томаса «Стратегии поведения в конфликте». Стратегию соперничества привлекательна для 6% респондентов. Стремятся приспособиться к сложившейся конфликтной ситуации – 8% слушателей. Стратегия компромисса актуальна для 54% опрошенных. Предпочитают избегать конфликтов – 19% респондентов. Готовность к сотрудничеству прослеживается у 13% респондентов. Таким образом, на фоне стремления к взаимному компромиссному решению проблем возникает гипотеза о недостаточной компетенции в данной области знаний.

Как показала дискуссия реализовать себя в профессии менеджера по персоналу возможно только в том случае – если человек обладает высоким уровнем социальной активности, имеет склонность к принятию решений и способен организовать весь комплекс мероприятий в отношении управления человеческими ресурсами на предприятии, в том числе и управлению конфликтами в организации.

Подводя итог краткому обзору полученных данных, можно сделать предварительные выводы о том, что формирование конфликтологической компетентности будущих менеджеров по персоналу должна носить более глубокий, системный характер и осуществляться с использованием методов активного обучения. В качестве приоритетных методов можно рассматривать деловые игры. Метод дискуссий и метод анализа конкретных ситуаций могут дополнять игровые методы, так как они имеют направленность на выявление разносторонних характеристик проблем конфликтного взаимодействия. Активное обучение позволит приобрести слушателям реальный опыт работы с фактическими конфликтными проблемами, а также совершенствовать навыки проблемного анализа, систематизировать разнообразные возможности и подходы к решению проблем и адаптироваться к разным стратегиям поведения людей, участвующих в конфликтном взаимодействии.

Литература:

[1] Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта, 1998. – 168 с.

[2] Карпова Е.А. Управление конфликтами: теория и практика. – СПб.: Издательство «Астерион», 2015. – 68 с.

[3] Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетенции// Вестн. Моск.Ун-та. Сер.14. Психология. – 1997. – № 4. С. 41–45.

DEVELOPMENT PROSPECTS OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE

Elena Alekseevna Karpova – Cand.Ps., Associate Professor, the Chair of Management and Law; National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics, Gastello, 12, Saint-Petersburg, Russia, 196135; e-mail: dr.karpova@mail.ru

ABSTRACT

It reveals some conflictological competence. It was determined that one of the important characteristics of a professional HR manager is the ability to operate effectively in conflict situations. The perspectives of training managers in the field of conflict resolution.

Key words: conflict, professional activities, management, conflictological competence, training.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА АДВОКАТА

Кириченко Александр Викторович (Москва, Россия) – доктор психологических наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; AlVKirichenko@yandex.ru
Гагарин Константин Николаевич (Москва, Россия) – аспирант, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; AlVKirichenko@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена изучению психолого-правовых оснований профессионализма адвоката, описаны психолого-правовые детерминанты, обеспечивающие социально-коммуникативные компетенции адвоката.

Ключевые слова: психолого-правовые основания, профессионализм, профессиональная деятельность адвоката.

В соответствии с действующим федеральным законом «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» профессиональную адвокатскую деятельность определяют в форме квалифицированной юридической помощи, которая осуществляется на профессиональной основе лицом, которое получило статус адвоката в законодательном порядке, доверителям – физическим и юридическим лицам в целях обеспечения доступа к правосудию, сущность которого состоит в защите их прав, свобод и интересов [9].

Профессиональную деятельность адвоката подавляющее большинство исследователей относят к системе наиболее сложных видов юридической деятельности [6,7]. Данная разновидность профессионального юридического труда обусловлена системой правовой регламентации профессиональной деятельности, неординарностью и крайне широким разнообразием решаемых проблем правового характера, жесткими этическими нормами поведения и деловой репутации, широким разнообразием социальных контактов с различными категориями граждан, вовлеченных в сферу правоотношений, высокими требованиями к уровню развития профессионализма адвоката.

Кодекс профессиональной деятельности адвоката предъявляет высокие требования к личности субъекта адвокатской деятельности. Адвокату при осуществлении своей профессиональной деятельности предписано сохранять честь и достоинство, которые являются непременным атрибутом его профессии и определяются фактом присвоения статуса адвоката и необходимостью соблюдения установленных норм профессиональной деятельности. [9]. Честность и добросовестность адвоката, предопределяющие высокий уровень доверия к нему, являются основой его профессиональной независимости, твердой убежденности доверителей в его порядочности. При этом адвокату предписано избегать ситуаций, характеризующихся несовместимыми со званием адвоката злоупотреблениями, подрывающими доверие к нему [8]. Судебная этика, основанная А.Ф. Кони, рассматривает поведение и личность адвоката в качестве одних из ключевых элементов судебного разбирательства. При этом, особый акцент делается на том, что даже хорошо продуманные и основанные на принципах справедливости законы, при недобросовестном и непрофессиональном их исполнении, деструктивно влияют на процедуру отправления правосудия. Поэтому исследование судебной деятельности, должно иметь своим предметом не только условия и факторы, оказывающие существенное влияние на эту деятельность, но и профессионализм адвоката, обеспеченного соблюдением этических норм и правил профессионального поведения, формирующего основу соблюдения принципа состязательности сторон обвинения и защиты в рамках судебного разбирательства, обеспечения справедливого правосудия. В рамках осуществления профессиональной деятельности Кодекс обязывает адвоката быть честным, разумным, добросовестным, квалифицированным, принципиальным и своевременным в исполнении своих обязанностей, проявлять активность в защите прав, свобод и интересов доверителей всеми законными средствами, на основе Конституции Российской Федерации, законов и настоящего Кодекса. Адвокат должен уважительно относиться к правам, чести и достоинству лиц, которым он оказывает юридическую помощь. Профессиональная деятельность адвоката определяется, прежде всего, буквой закона и нормами нравственности и играют более значимую роль, чем воля доверителя[8].

Высокая эффективность профессиональной деятельности адвоката определяется целой системой профессиональных компетенций, среди которых наиболее важными являются правовая, организационная, регуляционная, аутопсихологическая, социально-перцептивная, интерактивная, социально-коммуникативная компетентности, обеспечивающих высокий уровень профессионализма адвокатской практики [4,5]. При этом доминирующая роль принадлежит социально-коммуникативной компетентности адвоката, так как решение основной задачей, состоящей в защите интересов, прав и свобод доверителей, осуществляется в общении и через общение.

Проведенное диссертационное исследование психолого-правовых оснований социально-коммуникативных компетенций адвоката с использованием системы экспертной оценки (N=27) позволила детальным образом изучить ее структуру.

Высокий уровень социально-коммуникативной компетенций адвоката определяется комплексом детерминант, которые представлены наиболее выраженными параметрическими характеристиками социально-коммуникативной компетентности адвоката, обеспечивающими высокую эффективность его профессиональной деятельности.

Целенаправленный анализ научных первоисточников, результатов, полученных другими исследователями [1,2,3,4,5,6,7]., а также сравнительный анализ с результатами, полученными в рамках реализованного нами диссертационного исследования весовых параметров социально-коммуникативной компетентности адвоката показало, что высокий профессионализм деятельности обеспечивается влиянием правовой, информационно-психологической, социально-перцептивной, регулятивной, конфликтологическая, аутопсихологическая, экспертная, представительская детерминантами.

Высокий уровень социально-коммуникативной компетентности адвоката состоит в глубоком знании законов, в системе знаний в области психологии, включая межличностные коммуникации, социальную перцепцию [1,2], визуальную психодиагностику [6], построение межличностных отношений и владение психологическими технологиями установления психологических контактов, развития межличностных отношений, акмеологического воздействия в профессиональных целях [4, 5].

Литература

[1] Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
[2] Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов н/Д., 1999.
[3] Кириченко А.В., Кучер С.А Психолого-акмеологические основы построения системы безопасности современной коммерческой структуры// Новый юридический журнал. 2012, № 2, С. 56–65.
[4] Кириченко А.В., Шеремета И.В. Развитие профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга// Акмеология. 2012, № 2, С. 37–48.
[5] Кириченко А.В., Шеремета И.В. Психолого-акмеологические особенности развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга// Право и жизнь 2013, № 178 (4), С. 134–154.
[6] Кириченко А.В. Психолого-акмеологические закономерности профессионального профайлинга// Акмеология. 2014, Том 1–2.
[7] Кириченко А.В. Перспективы развития правовой акмеологии// Акмеология. 2014, Том 1–2. С. 102–105.
[8] Кодекс профессиональной деятельности адвоката от 31 января 2003 года (с изменениями и дополнениями, утвержденными II Всероссийским съездом адвокатов 08.04.2005; III Всероссийским съездом адвокатов 05.04.2007; VI Всероссийским съездом адвокатов 22.04.2013).

[9] Федеральный закон от 31 мая 2002 г. № 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации».

PSYCHOLOGICAL AND LEGAL BASIS OF THE PROFESSIONALISM OF COUNSEL

Kirichenko Alexander Viktorovich (Moscow, Russia) – D.Ps. Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; pr. Vernadsky, 84; AlVKirichenko@yandex.ru
Gagarin Konstantin Nikolaevich (Moscow, Russia) – advanced student, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; pr. Vernadsky, 84; AlVKirichenko@yandex.ru

Abstract
The article is devoted to the study of psychological and legal basis of professionalism lawyer, describes the psychological and legal determinants of providing social and communicative competence of counsel.
Key words: psychological and legal grounds, professionalism, career lawyer.

УДК 37.01

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О СОЦИАЛИЗИРУЮЩИХ ВЛИЯНИЯХ СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАПРОДУКЦИИ

Книжникова Светлана Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»; ул. Сормовская, 173, Краснодар, Россия, 350080; e-mail: osvita2003@mail.ru

Аннотация
статья посвящена представлениям подростков о медиабезопасности.
Ключевые слова: девиантное поведение, медиапродукция, подростки.

Исследователи факторов социализации часто называют медиасреду одной из воспитательных сил общества, но если более пристально посмотреть на современную медиапродукцию, предназначаемую для подрастающего поколения, то становятся очевидными и ее разрушительные эффекты. Следует признать, что большинство детско-подростково-молодежных медиатекстов утратили свою основную функцию – воспитательную. Ученые указывают на «обратную сторону медали» медиасреды: возможность формирования виртуальной аддикции (геймерства, чрезмерной увлеченности социальными сетями, патологической идентификации в виртуальном пространстве), преобладание потребительских призывов в ущерб нравственным правилам, распространение кибербуллинга и «ненавистнического» контента, извращение ценностно-ориентировочных установок, искажение картины мира.

А тем временем подростки молодежь не просто пользуются медиапродукцией, они в ней *живут.* Представляем вниманию результаты опроса, организованного нами среди школьников Краснодарского края в 2014 году.

С помощью вопросов «Какой точки зрения Вы придерживаетесь относительно жестоких компьютерных игр?», «…жестоких фильмов, мультфильмов?» оценивалась подверженность подростков следующим эффектам медианасилия: суггесто-подражательный эффект; эффект ослабления внутренних запретов на девиантное поведение; эффект ожидания девиантного поведения от окружающих. 10% респондентов согласны, что все медиапотребители компьютерных игр подвержены действию суггесто-подражательного эффекта и эффекта ослабления внутренних запретов на девиантное поведение; 10% считают, что юные зрители, читатели, компьютерные игроки могут испытывать на себе эффект тревожного ожидания девиантного поведения от окружающих; 22% уверены в наличии эффекта равнодушия к девиантному поведению окружающих, провоцируемого медианасилием. Тем не менее, 45% респондентов уверены в безопасности (23%) или пользе медианасилия (22%) и уже демонстрируют подверженность эффекту ослабления внутренних запретов на девиантное поведение, эффекту равнодушия к девиантному поведению окружающих, эффекту постепенной реактивации имеющихся личностных деструкций и эффекту «запретного плода». 12% респондентов не задумывались о воздействии медианасилия, но выявленные впоследствии респонденты с такими ответами склонялись больше к безвредности агрессивных компьютерных игр. В целом ответы юношей более «смягченные» по отношению к вреду от компьютерных игр. Ответы на вопрос о влиянии жестоких фильмов и мультфильмов распределились схожим образом.

Вопросом «Вы стали взрослым человеком, у Вас растет сын или дочь. Какую точку зрения Вы поддержите?» мы пытались установить мнение подростков о родительских функциях при использовании детьми медиапродукции. Также была гипотеза (впоследствии подтвержденная), что через ответы респонденты охарактеризуют отношение их родителей к использованию детьми медиапродукции. В итоге: подавляющее большинство подростков (считайте, их родителей)«разрешают» просмотр сцен насилия с 10 лет (20%) или 14 лет (25%), 25% допускают всевозрастной просмотр медианасилия в присутствии родителей; 15% подростков уверены, что ребенок в любом возрасте может самостоятельно определяться с предпочтениями медиапродукции.

Вопрос «Считаете ли Вы, что в фильмах, мультфильмах, играх для детей обязательно должны разъясняться нормы поведения, т.е. что можно делать и нельзя делать ни при каких обстоятельствах в реальной жизни?» предназначался для выявления мнений подростков о воспитательных функциях медиапродукции. Основная часть подростков (68%) считают, что разъяснением норм и правил поведения должна заниматься семья. Предполагаем, что подростки, во-первых, не совсем осознают силу воздействия медиапродукции на ценности, жизненные ориентиры и мировоззренческие позиции; во-вторых, медиапродукции отводят лишь релаксационную, развлекательную или информационную функции; в-третьих, высказывают «общераспространенное» мнение о воспитательном приоритете семьи. Предсказуемо юноши более «независимо» отвергают (34%) необходимость разъяснения детям через медиапродукцию макросоциальных норм.

Одним из самых информативных был вопрос об отношении к «девиантным» сценам в медиапродукции. Анализ усредненных ответов показал, что наибольшее возмущение у всех опрошенных вызывают сцены издевательств над животными и грубости мужчины по отношению к женщине (по 44%). Остальные сцены девиантного поведения не вызывали серьезного возмущения у двух третей опрошенных! Феноменальное равнодушие респонденты продемонстрировали относительно сцен брани (94%) и натуралистичного изображения ран, кровопотери, процесса умирания (69%). Наиболее приемлемыми стали сцены: участия в азартных играх (82%), употребления табачной продукции (72%), натуралистичного изображения насилия (51%), культа обогащения (49%).

При вопросе о поступках главного героя из «любимого» медиапродукта и их соотношении с социальными нормами, оказалось, что более половины опрошенных симпатизируют герою, поступки и поведение которого частично (34%) или полностью (22%) не соответствуют нормам порядочности, честности, доброжелательности, нравственности. 12% респондентов вообще не оценивают, не задумываются о поведении героев медиапродукции. Отметим, что юношам чаще импонируют асоциальные герои, нежели девушкам. При личных беседах оказалось, что под «положительным» героем часто подразумевался привлекательный, сильный, уверенный в себе человек, но положительные нравственные качества в этот «идеал» подростки практически не вкладывают.

Самонаблюдения респондентов о возможных личностных изменениях под влиянием медиаконтента выглядят следующим образом: 19% замечают у себя агрессивные тенденции, 14% отмечают провоцируемое медиапродукцией равнодушие к окружающим, 13% ощущают страх и тревогу. 42% респондентов признались, что они не замечают в себе негативных изменений, но постоянно слышат от близких о своих изменениях в худшую сторону. Особенно выражено это мнение среди юношей (57%), что опять-таки связано с их часто встречающейся зависимостью от онлайн-игр. Лишь 5% подростков находят позитивные воздействия медиапродукции (по самонаблюдениям – 4%, по мнению близких – 1%).

Представления подростков о медиапродукции как о факторе социализации выявлялись с помощью вопроса: «Как Вы считаете, какое воздействие оказывает современная медиа-

продукция на детей и молодежь?». По мнению респондентов, современная медиапродукция: помогает налаживать общение (в совокупности 84% мнений), отвлекает от проблем (в совокупности 76%), отвлекает от скучной реальности (в совокупности 74% мнений), обучает, готовит к жизни реальности (в совокупности 62% мнений). Около половины респондентов выбрали ответ, что медиапродукция мешает пониманию между родителями и детьми, но не стоит обольщаться, подростки вовсе не сокрушаются об утрате детско-родительской близости… Этот ответ выбрали и те, кто считают, что родители «не разбираются» в современных гаджетах и не в состоянии оценить их прелести, а также те, кто думает, что родители беспричинно мешают блаженному пребыванию в виртуальном пространстве.

В подобных опросах существует известная доля погрешности, связанная с субъективной трактовкой респондентами вопросов и ответов, но общий массив данных говорит о специфичном ценностно-смысловом пространстве и мировоззренческих ориентирах современных подростков. Опасения родителей, наблюдения учителей подтвердились – подрастающее поколение воспитывают уже не семья и педагоги, а медиапродукция [1]. А тезис о семье как об основном первичном институте социализации следует признать устаревающим… Полагаем, что результаты подобных опросов, тревожные наблюдения девиантогенных эффектов современной медиапродукции, актуализируют исследования, посвященные минимизации вредных медиавлияний [2], стимулируют накопление психолого-педагогического опыта противодействия деструктивному влиянию девиантогенной медиапродукции.

Литература

[1] Бережнова Д.Б. Формирование толерантности подростка как результат готовности педагога к межэтническому взаимодействию // Акмеология. С/в № 3–4. 2014. С. 39–41.

[2] Ус О.А. Формирование самопродуцируемых убеждений как средство превенции аддиктивного поведения // Акмеология. С/в № 3–4. 2014. С. 171–172.

PRESENTATION TEENAGERS ABOUT SOCIALIZING INFLUENCE OF MODERN MEDIA PRODUCTION

Knizhnikova Svetlana Vitalievna – Ph.D., Associate Professor, Kuban State University; str. Sormovskaya, 173, Krasnodar, Russia, 350080

ABSTRACT

Article is devoted to ideas teenagers about the media-safety. **Keywords**: deviant behavior, media production, teenagers.

УДК 159.9.072.432

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МОДУЛЬНОГО СОЦИОТЕСТА

Ковалёв Вячеслав Владимирович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС); пр. Вернадского, 84, Москва, Россия, 119606; conflictolog@mail.ru.

Прокопенко Елизавета Сергеевна – психолог-акмеолог, магистрант кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС); пр. Вернадского, 84, Москва, Россия, 119606; prokopenko-lisa@yandex.ru

Ключевые слова: ценностно-ориентационное единство, самооценка, антиципация, стратегическое прогнозирование, экспертный опрос, методика 360^0, ассессмент-центр, межличностные отношения, модульный социотест.

АННОТАЦИЯ

Описаны способы метрической и качественной оценки ценностно-ориентационного единства группы, параметров самооценки и социальной антиципации её членов и руководителей при помощи модульного социотеста, а также его использование как экспертный опрос 360^0 в ассессмент-центре организации.

Постановка проблемы. Модульный социотест является современным методом оценки межличностных отношений, индивидуальных и профессионально-деловых качеств в малой группе. Каждый член группы оценивает других по заданным критериям (модулям), используя метрическую шкалу от –5 до 5 (или от 0 до 10). В базовом варианте методика позволяет узнать:

1) неформальный статус членов группы (лидер, выше среднего, средний, ниже среднего, аутсайдер);

2) ранговую позицию по каждому модулю;

3) социально-перцептивные характеристики: адекватность оценки отношения коллег к себе – значительно недооценивает (ЗН), недооценивает (Н), адекватно оценивает (А), переоценивает (П), значительно переоценивает (ЗП); уровни развития социально-перцептивной компетентности – низкий (ЗН+ЗП), средний (Н+П), высокий (А);

4) конфликтность (индекс конфликтности, интенсивность конфликтов, тип конфликтных диад);

5) характеристику межличностных отношений в диадах (от дружбы до острого конфликта). Данных, полученных в результате опроса, достаточно для подготовки развернутого психологического заключения [1, 4–7].

Тем не менее, возможностей углубленной интерпретации получаемых эмпирических данных существует намного больше. Каждая из них разрабатывается под прикладной запрос. Некоторые из них будут рассмотрены далее: 1) определение и оценка ценностно-ориентационного единства группы, 2) оценка социальной рефлексии членов группы, 3) оценка социальной антиципации членов группы и её руководителя, 4) экспертный опрос по методу 360^0 в ассессмент-центре.

Оценка ценностно-ориентационного единства группы. Для измерения данного показателя в опрос включаются модули «Нравственные качества», «Мешает-помогает», «Личные интересы – Интересы группы», «Альтуизм – эгоизм», «Организаторско-деловые качества», «Организаторские качества в сфере досуга группы». С помощью ранговой корреляции Спирмена выявляются и ранжируются самые сильные связи с общим статусом в группе и между всеми модулями. Выявленным связям дается качественная интерпретация. Различные подразделения одной организации сравниваются между собой.

Оценка социальной рефлексии. Данный вариант предполагает оценку каждым респондентом себя наряду с другими. В общие таблицы ввода данных в программе обработки эти оценки не ставятся, а вписываются справа отдельным столбцом на листе ввода данных. Адекватность самооценки рассчитывается как разность между самооценкой по модулю и персонифицированной средней оценкой по нему. Полученное значение для каждого будет относиться к одной из 5 групп: **ЗН** при $< -1\sigma$, **Н** при $-0{,}5\ \sigma \div -1\sigma$, **А** при $\pm 0{,}5\sigma$, **П** при $0{,}5\sigma \div 1\sigma$, **ЗП** при $>1\sigma$. Параметры выявления уровня развития социальной рефлексии в сфере самооценивания аналогичны вышеуказанным для социальной перцепции.

Оценка социальной антиципации (СА) членов группы. СА – это один из видов опережающего отражения, проявляющийся в сфере предвосхищения процессов социального взаимодействия и межличностных отношений [2, 3]. Процедура измерения СА: каждый модуль оценивается дважды – текущий момент («Сейчас») и ожидаемое состояние через определённый срок (например, «Ваш прогноз через полгода»), рядом проставляется степень уверенности в этом прогнозе (в шкале от 0 до 10). Повторный опрос проводится через указанный срок. СА членов группы определяется через разность между индивидуальным прогнозом первого опроса и реальной оценкой, полученной при повторном опросе. Показатель точности прогноза и уровней развития СА также аналогичен показателям адекватности социальной перцепции и рефлексии. Помимо рейтинга развитости СА есть возможность посмотреть её особенности в динамике диадных отношений.

Показатель уверенности в своём прогнозе анализируется сопряжёно с точностью прогноза и также ранжируется по уровням и тенденциям. Показатель субъективности прогноза рассчитывается как корреляция между индивидуальными оценками по каждому модулю «Ваш прогноз через полгода» и модулем «Моё отношение». Чем сильнее связь с данным модулем, тем субъективнее прогноз. Показатель объектив-

ности прогноза равен коэффициенту корреляции между индивидуальными оценками по каждому модулю «Ваш прогноз через полгода» и реальным отношением коллег к этому члену группы. Показатели объективности и субъективности сравниваются, больший из них говорит о ведущей стратегии СА этого члена группы.

Социальная антиципация руководителя (САР): Оперативная САР («Сейчас») определяется через разность между прогностическим ожиданием руководителя, как группа оценит своё отношение к её члену по каждому модулю, и реальными средними персонифицированными оценками. Оценка стратегической САР («Ваш прогноз через полгода», необходим ретест): сравниваются ожидания руководителя по первому опросу и реальное отношение группы по второму опросу. Показатели точности и уверенности в прогнозе руководителя (степень уверенности в прогнозе по шкале от 0 до 10) выявляются аналогично этим показателям СА членов группы. Для измерения субъективности прогноза необходимы оценки личного отношения руководителя к каждому члену группы. В остальном расчёт показателей субъективности и объективности прогноза, а также определения ведущей стратегии САР идентичен описанию СА членов группы.

Модульный социотест как экспертный опрос 360^0 в ассессмент-центре. Оценку по компетенциям (модулям) производят в качестве экспертов предварительно отобранные сотрудники смежных уровней одной коммуникативно-информационной цепи организации, руководители и подчиненные (в случае их наличия). При этом допускается как одностороннее, так и взаимное оценивание. Важным элементом процедуры является самооценивание респондента. Целесообразно исключить из подсчета оценки экспертов, поставивших крайние (наименьшее и наибольшее) и единообразные (все одинаковые) баллы оцениваемому сотруднику. Анализ результатов проводится по средним значениям, стандартным отклонениям, степени соответствия личной и средней экспертной оценок. Процедура также позволяет оценить перцептивные способности [6] и степень искренности экспертов.

Литература

[1] *Анцупов А.А., Ковалёв В.В.* Социально-психологическая оценка персонала: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008.

[2] *Бехтер А.А.* Антиципация как ресурс акмеологического развития специалиста // Акмеология. № 3–4 (специальный выпуск). 2014. С. 42–43.

[3] *Бехтер А.А., Гончарова Е.В.* Феномен антиципации в контексте акмеологического развития специалиста // Акмеология. № 1. 2015. С. 32–38.

[4] *Ковалёв В.В.* Структура, технология и особенности проведения социально-психологической оценки персонала // Акмеология. 2015. № 2.

[5] *Ковалёв В.В.* Теоретико-прикладные основы социально-психологической оценки персонала // Акмеология. № 1. 2015. С. 65–72.

[6] *Ковалёв В.В., Чичкова А.В.* Развитие социально-перцептивных способностей школьников старших классов // Акмеология. № 1. 2014. С. 42–50.

[7] *Ковалёв В.В., Узякаев И.Н.* Результаты эмпирического исследования межличностных отношений в офицерских коллективах // Акмеология. № 3–4 (специальный выпуск). 2014. С. 218–219.

PROMISING RESEARCH POSSIBILITIES OF MODULAR SOCIOTEST

Vjacheslav V. Kovalev – Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Department of Akmeology and Professional Psychology, the Russian Presidential Academy of National Economy and the Public Service (RANEPA), 84 Vernadsky prosp., Moscow, Russia, 119606; conflictolog@mail.ru

Elizabeth S. Prokopenko – the psychologist-acmeologist, the graduate student of the Department of Acmeology and and Professional Psychology, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Service (RANEPA); 84 Vernadskogo pr., Moscow, Russia, 119606; prokopenko-lisa@yandex.ru

ABSTRACT

The article describes the ways of modular sociotest using for quantitative and qualitative assessment of the value-orientation unity of groups, of self-esteem parameters, group's members and its head social anticipation, also for an 360^0expert survey in the assessment-center of organization.

Key words: value-orientation unity, self-assessment, anticipation, strategic forecasting, expert survey, method 360^0, assessment center, interpersonal relations, modular sociotest.

УДК 378

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В РАЗВИТИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА

Козина Оксана Викторовна (Барнаул, Россия) – доцент кафедры «Международные экономические отношения», Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, пр. Ленина, 46 cck2004@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме развития языковой личности профессионала. В соответствии с предъявляемыми требованиями к уровню языковой подготовки будущего специалиста, в процессе обучения иностранному языку в вузе создаются специальные условия для его дальнейшего развития и саморазвития.

Ключевые слова: языковое развитие личности, профессионал, взаимодействие субъектов учения, условия.

На современном этапе поликультурного и мультилингвального общества владение иностранным языком обеспечивает будущему специалисту доступ к профессиональной информации, к деловой коммуникации с зарубежными партнерами, что способствует его профессиональному и личностному росту. В данной связи приоритетной и актуальной задачей модернизации образования является подготовка компетентных, конкурентоспособных, гибких специалистов, профессионализм которых напрямую зависит от уровня и качества языкового развития.

В последнее время в области теории и методики обучения иностранным языкам в неязыковом вузе произошли кардинальные изменения. Совсем недавно в процессе обучения делался акцент на формирование набора знаний, умений и владений (ЗУВ), в настоящее время новый подход апеллирует к развитию и реализации «Я»-концепции, создание специальных условий для развития языковой личности, проявлению (раскрытию) всех ее способностей.

Сложность и взаимозависимость структурных компонентов языковой и профессиональной подготовки заставляют педагогов нового формата решать проблемы развития языковой личности через обучение иностранному языку, в данном случае иностранный язык является специфической интеллектуальной деятельностью для обучающихся, а не просто сумма ЗУВ. Следовательно, функция языка как инструмента приобретения знаний трансформируется в эффективное средство для развития языковой личности будущего специалиста через удвоение возможностей получения информации из глобального культурно-образовательного пространства [1].

В рамках появления новых тенденций в образовательном процессе эффективное педагогическое взаимодействие, как отмечает С.Я. Ромашина должно быть коммуникативным, совместным и диалогичным по форме партнерских отношений [2]. Отсюда следует, что процесс диалогового общения должен протекать в условиях понимания, открытости, искренности, доброжелательности, эмпатии, которые приведут обучающихся к самосовершенствованию, самопознанию, самораскрытию и иным «самостям» [3].

Следует подчеркнуть, что важнейшим условием для достижения такого уровня развития личности является фасилитирующее общение преподавателя иностранного языка с обучающимися. Под понятием «фасилитирующее общение» понимается «новый, относительно устойчивый, коммуникативно-гуманистический вид межличностного педагогического взаимодействия, где реализуется такая система методов, приемов, способов общения между субъектами учения, которая помогает педагогу развиваться самому, развивать других посредством эффективного дидактического коммуникативного воздействия, с учетом принципов диалогичности, преемственности и интеграции в условиях гуманизации образования. Ха-

рактеристиками фасилитирующего общения являются: обучающе-воспитательный характер, субъектность, диалогичность, креативность, этичность» [4, с. 273]. Данный стиль общения обеспечивает не только гуманистический, очеловеченный характер взаимодействия субъектов учения, а также влияет как на языковое, так и на личностное развитие обучаемых.

Курс обучения иностранному языку в вузе является, по сути, одним из главных этапов в системе «школа – вуз – послевузовское обучение» (повышение квалификации, самообразование). Данный курс продолжает школьный и обеспечивает подготовку к дальнейшей самостоятельной работе по специальности, требующей применения иностранного языка в условиях конкурентной профессиональной среды. Обладая огромным образовательным потенциалом процесс обучения иностранному языку в вузе, с одной стороны, активизирует лингвистическую подготовку, за счет пополнения знаний по профессиональной деятельности, межкультурной коммуникации, а с другой стороны, формирует индивидуальные, личностно-деятельностные характеристики, достигающиеся во всех взаимосвязях.

Таким образом, развитие языковой личности средствами иностранного языка происходит в профессионально-ориентированном и личностно-ориентированном направлениях. В данной связи прослеживается акмеологическая составляющая, позволяющая формировать искомые профессиональные и личностные качества будущего специалиста и проецировать их дальнейшее развитие в пост-учебной деятельности.

Обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что создавшаяся в настоящее время ситуация в образовательной среде, позволяет преподавателям иностранного языка в неязыковом вузе разрабатывать и внедрять в практику специализированные курсы, авторские программы обучения в рамках своего предмета, что дает дополнительный стимул к развитию вариативности и непрерывности системы языковой подготовки в контексте единого образовательного пространства и общих требований к современной, конкурентоспособной языковой личности.

Литература

[1]. Козина, О.В. Мир науки, культуры, образования. 2010. № 1. С. 141–145.

[2].Ромашина, С.Я. Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога: уч. Пособие для студентов педагогических вузов. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002.

[3]. Мясникова, О.В., Козина, О.В. Акмеология. 2014. № S3–4. С. 119–120.

[4]. Козина, О.В., Майер, А.А. Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7–2. С. 272–275.

ACMEOLOGICAL COMPONENT IN THE PROFESSIONAL'S LINGUISTIC DEVELOPMENT

Kozina Oksana Viktorovna (Barnaul, Russia) – an assistant professor of the international economic affairs professorial chair, I.I. Polzunov Altai State Technical University, 46, Lenin street cck2004@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the problem of the professional's linguistic development. In accordance with the requirements to the level of a linguistic preparation of a future specialist, special conditions of his further development and personal development in a process of a foreign language teaching in high school are made.

Key words: person's linguistic development, professional, interaction between the participants of the educational process, conditions.

УДК 159.9

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ АКМЕОЛОГИИ ТЕЛЕСНОСТИ В РАМКАХ МЕДИЦИНСКОЙ АКМЕОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ

Колобаев Сергей Андреевич (Москва, Россия) – аспирант кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; Apeiron_serg@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена проблематизации результатов эмпирического исследования психолого-акмеологического феномена телесности. В данной работе делается попытка очертить контуры развития акмеологии телесности как составляющей акмеологической дисциплины изучения феномена телесности. Показаны обширные психологические связи феномена телесности с основными акмеологическими понятиями и категориями. Обозначена перспектива, актуальность и значимость исследований телесности в русле медицинской акмеологии и психологии здоровья.

Ключевые слова: телесность, медицинская акмеология, психология здоровья, критерии телесности, безопасность здоровья, спорт, акмеология телесности.

В результате анализа современных психологических и акмеологических исследований [1; 2; 3; 4; 5] в сфере психологии здоровья и здоровьесберегающих технологий показано магистральное направления изучения и анализа феномена телесности. Телесность как междисциплинарное понятие в акмеологической науке и практике рассматривается как психолого-акмеологический феномен в структуре психического здоровья. В исследованиях Казакова Ю.Н. показаны потенциал санационного мышления, феномен внутренней позиции личности в сохранении своего здоровья [3]. Медицинская акмеология рассматривает психологические предикторы формирования здоровой позиции личности, в процессе движения субъекта по жизненному пути, в условиях самореализации и профессиональной деятельности. «Безтелесная» психология [1; 2] изучает психические процессы в отрыве от соматической составляющей, что требует обращения к изучению образа тела, спектра психологический переживаний телесного опыта. В русле клинической психологии телесные переживания занимали одно из первый мест, в медицинской акмеологии феномен телесности ставиться актуальной задачей и рассматривается в новых горизонтах психологических взаимосвязей с акме личности.

Акмеологическая категория возраста, пика личностного и профессионального развития сопрягается с определённой системой переживания личностью своего телесного опыта. В настоящем исследовании система психических процессов, состояний и свойств переживания и восприятии личностью своего телесного опыта обозначена психолого-акмеологическим феноменом телесности. Представлены уровни изучения феномена телесности согласно уровням рефлексии феномена телесности: высокий, средний, низкий. Обоснован анализ феномена телесности через критерии феномена телесности: адаптационный, семантический, семиотический, аксиологический, информационный, лингвистический, метафорический, статистический, структурный, экзистенциальный. Предложены показатели исследования феномена телесности: когнитивный, эмоциональный, поведенческий, социальный, перцептивный.

На материале эмпирической выборке спортсменов (n=30) получены данные исследования по батарее стандартизированных психологических тесто (Mini-Mult, FPI, опросник самоактуализации Шострома), по акмеологическим методикам («Личность и темперамент» Маноловой О.Н., составление акмеограммы), так и по авторским методикам, разработанным и апробированным в процессе выполнения работы – полустандартизированное интервью, методика «Уровень рефлексии телесности», «Методика рефлексии ощущений в формировании технических действий и технической подготовки спортсмена», «Самооценка телесных параметров (эффективности функционирования тела в последовательности актуальных отрезков спортивной деятельности), «Ранжирование телесных параметров (по степени субъективной значимости)».

Доказательно представлена характеристика психических процессов, состояний и свойств личности в переживании и восприятии своего телесного опыта.

Спортсмены в ходе своего профессионального тренинга устанавливают особую организацию тела и соотношения сомы с психикой. Тело становиться подготовленным, способным переносить нагрузки, и психика адаптируется под сложные стрессовые ситуации. В условиях спортивной дея-

тельности требуется непрерывное профессиональное развитие, установка на саморазвитие, саморегуляцию, самопомощь. Спортсмены обладают высокой стрессоустойчивостью при высоком уровне рефлексии телесности, выделенных на основе корреляционного и факторного анализа факторов телесности: когнитивном, эмоциональном, поведенческом, социальном, перцептивном. На пике спортивной формы аналогичном акме в профессиональной деятельности спортсмен показывает созревший психолого-акмеологический феномен телесности.

Устремлённость к акме определена сформированными психологическими взаимосвязями между психическими процессами, состояниями и свойствами. Высокий уровень активности, притязания на самооценку, уровень семейного благополучия, готовности совершать поступки и брать ответственность на себя по психологическим шкалам коррелирует с самооценкой телесных параметров. К телесным параметрам отнесены удовлетворённость движением, качеством и наполненностью двигательного акта, сопровождающей работой сердца, уровня пульса, дыхания и давления. Установлены корреляционные взаимосвязи между уровнем агрессивности, доминантности, способности строить социальные отношения с новыми телесными качествами силы, выносливости, двигательными качествами.

Феномен телесности формируется и функционирует в ходе развития профессиональной деятельности, одновременно с обретением внутренней акмеологической позиции личности в сохранении и укреплении своего здоровья.

Феномен телесности подлежит направленному изучению в контексте медицинской акмеологии, психологии здоровья и превентивной безопасности как базовый феномен организма, индивида и личности. На протяжении жизненного пути телесность претерпевает самые необычные изменения – взросление, обретение социального статуса, формирование собственного имиджа, хобби, стиля отношения и поведения к окружающим. Также личность обустраивает систему отношений и ценностей с различными сферами жизни – медициной, коммунальными службами, политикой и др. На основании изучения психических процессов, состояний и свойств рекомендовано создание программы акмеокоррекции и коррекции превентивной безопасности феномена телесности.

Литература

[1]. Газарова Е.А. Тело и телесность: психологический анализ// Сб. Психология телесности: между душой и телом». М. Издательство «Аст». 2007.

[2]. Дрознин А.Б. Дано мне тело… что мне делать с ним? М., NAVONA, 2009.

[3]. Казаков Ю.Н. Медико-акмеологическая основа феноменологии личностного здоровья превентивной безопасности субъекта государственной службы// Акмеология. № 1–2 (специальный выпуск). 2014. С. 90.

[4]. Кудряшов Н.И. Целительное движение. Пружинная сила// М. Питер. 2002.

[5]. Фрумкин К.Г. Человеческая телесность в структуре будущего мира// М. Свободная мысль – XXI, 2005. № 1.

PROSPECTS OF DEVELOPMENT THE AKMEOLOGY OF THE BODYNESS WITHIN MEDICAL ACMEOLOGY AND PSYCHOLOGY OF HEALTH

Kolobaev Sergey Andreevich (Moscow, Russia) – Post-graduated student Department of akmeology and psychology of professional activity, Institute by social sciences, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration pr. Vernadsky, 84, Moscow, Russia, 119606 Apeiron_serg@mail.ru

Abstract

The article is devoted the development by results of empirical research of a psychological-acmeological phenomenon of a bodyness. In this work attempt to outline contours of development by akmeology the bodyness as the making akmeological discipline of investigation of a phenomenon the bodyness becomes. Extensive psychological communications of a phenomenon of a bodyness with the basic akmeological concepts and categories are shown. The prospect, relevance and the importance of researches of a bodyness in line with medical akmeology and psychology of health is designated.

Key words: bodyness, medical acmeology, health psychology, criteria of a bodyness, safety of health, sport, bodyness acmeology.

УДК 159.947.35

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ОЛИМПИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СПАРТИАНСКИХ ИГР РЕГИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ)

Коршунов Василий Леонидович – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Дальневосточный государственный гуманитарный университет; ул. КМаркса, 68, Хабаровск, Россия,680000.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме воспитания школьников в системе олимпийского образования. Проведен анализ терминов, отражающих исследование – воспитание, система олимпийского образования, акмеологические аспекты воспитания, спартианские игры, региональный компонент физического воспитания школьников. Описаны сущность, факторы, педагогические условия, предпосылки, закономерности, принципы гармоничного воспитания школьников. Автор выделяет и описывает акмеологические аспекты воспитания подрастающего поколения – ценностно-потребностный, когнитивный и деятельностный. Даны основные рекомендации по оптимизации воспитания школьников с учетом акмеологической направленности.

Ключевые слова: воспитание, физическое воспитание, оздоровление, саморазвитие, самоактуализация, система олимпийского образования, акмеологические аспекты воспитания школьников, спартианские игры.

Введение

Проблема оздоровления подрастающего поколения является одной из приоритетного направления современного российского образования, здоровье россиян и подрастающего поколения рассматривается как один из важнейших показателей состояния человеческого потенциала государства. Анализ современной образовательной практики в сфере олимпийского образования показывает, что она не в полной мере оправдывает социальные и личностные ожидания. Выпускники общеобразовательных школ в своем большинстве не являются активными и самостоятельными носителями и трансформаторами ценностей, накопленных за период существования современных Олимпийских игр. Данное положение значительно ограничивает перенос полученных знаний и практических умений на культуру учебного труда, быта, отдыха и снижают в целом гуманитарно-личностное развитие с учетом региональных особенностей жизнедеятельности (географических, физиологических, этнических, социальных, культурных) [9,10].

Становление личности мы рассматриваем через призму олимпийского образования. В исследованиях отечественных ученых (Ю.Н. Чернецкий, А.А. Сучихин, С.П. Евсеев, Г.М. Поликарпова, М.В. Прохорова, Н.В. Печерский, В.И. Усаков) [8,10] обоснована необходимость использования идеалов и ценностей олимпизма в воспитательной работе с молодежью, рассматрены отдельные методы организации и осуществления олимпийского образования школьников. Отмечено, что приобщение школьников и учащейся молодежи к ценностям общекультурного мирового процесса происходит через физкультурно-спортивную деятельность.

По мнению исследователей (Б.П. Андриевского, В.К. Григоровой, Н.В. Гришиной, Г.И. Мызана, В.Г. Невструева, В.Н Никитенко, А.М. Печенюка, В.И. Прокопенко, Л.А. Степашко и др) [6, 7], успех регионализации образования на Дальнем Востоке во многом зависит от того, насколько она будет опираться на принципы, специфичные для дальневосточной системы образования: сопряженность регионального образования с общероссийским; полинациональный и поликультурный характер образования; опора образования на ценностные ориентиры коренных дальневосточников и др. Проблема гармоничного воспитания школьников неотделима от акмеологического аспекта развития личности. В связи с этим значимыми для нашего исследования стали работы А.А.Деркача, С.А.Анисимова, В.Г.Зазыкина, В.Н.Маркова, Е.В.Селезневой, А.В.Гагарина, Р.Л. Лившица, Е.Г. Врублевской, Е.Л. Горбатюк, Л.Н Куликовой, О.Л. Подлиняева, Е.В. Шишмаковой и др.[3,4,5,]

Необходимо отметить, что олимпизм, Олимпийские Игры, олимпийское движение – явление уникальное в самой сфере спорта и по значимости и не имеющет себе равных. Олимпизм – это феномен, связывающий спорт с общекультурным процессом. Дело в том, что доминирование профессиональных и групповых норм в спортивной среде над общекультурными сформировалось к настоящему времени в особую спортивную субкультуру с собственной идеологией, системой норм и ценностей [11]. Проект «СпАрт» разработан профессором В. И. Столяровым в 1990 г. и изложен в серии публикаций, докладов и выступлений на конгрессах, конференциях, симпозиумах. Данное название происходит от трех английских слов: Spirituality – духовность, Sport – спорт, Art – искусство. В ряде публикаций дается оценка проекта излагается опыт его практической реализации Олимпийский проект «СпАрт» является частью «спартианской» программы гуманизации современного спорта. Цель этого проекта – содействовать практической реализации о необходимости разностороннего, гармоничного развития человека, ориентации на самосовершенствование, приверженности принципам «честной игры» и укрепления связи спорта и искусства.

Актуальность и практическая значимость данного исследования определяется необходимостью гармонизации личности подрастающего поколения через привлечение молодежи к спорту в противовес деструктивным формам адаптации (наркомании, компьютерной зависимости, алкоголизму и т.д.) [1,2,4]. Разработанные нами научно-методические рекомендации по акмеолого-педагогическому обеспечению процесса гармоничного воспитания школьников в системе олимпийского образования (на материале спартианских игр региональной направленности) могут быть использованы педагогами средних школ и учреждениями дополнительного образования с физической направленностью.

Механизмом реализации концепции воспитательной работы со школьниками Хабаровского края являлась разработанная нами акмеологическая модель олимпийского образования на основе спартианских игр региональной направленности. Эта модель представляет собой психо-социально-культурный акмеологический комплекс – совокупность функционально взаимосвязанных элементов акмеокультурной статики и включает в себя: спортивные соревнования, выполнение тестов физической подготовки, оценку уровня состояния здоровья, комплексные эстафеты, выполнение необычных физических упражнений, демонстрацию необычных физических качеств (школа движения); творческие, интеллектуальные конкурсы, конкурсы знатоков спорта, олимпизма, искусства, конкурсы художественных работ на тему спорта, создание в движениях художественного образа (школа деятельности); художественно–театрализованное представление команды, оценка поведения участников во всех указанных конкурсах и соревнованиях (школа поведения).

Выделенные нами акмеологические аспекты воспитания современных школьников в системе олимпийского образования выступили в роли критериев *эффективности* воспитания: ценностно-потребностный (осознание необходимости вести здоровый образ жизни, ярко выраженный интерес к идеалам и ценностям олимпизма, наличие потребности развиваться духовно и физически); когнитивный (высокий уровень знаний об олимпизме и Олимпийском движении); деятельностный (умение проектировать здоровый образ жизни, наличие спортивных навыков и навыков сохранения здоровья в различных жизненных ситуациях, наличие навыков оценки конфликтных ситуаций, возникающих во время спортивных соревнований).

Целью нашего исследования являлось определение с акмеологических аспектов воспитания школьников в системе олимпийского образования. Соответственно цели исследования, были поставлены задачи:

Определить представления и отношение школьников к Олимпийским играм, спорту и в целом физической активности до эксперимента.

Провести разработанную программу спартианских игр, включающих акмеологические аспекты.

Оценить представления и отношение школьников к Олимписйким играм, спорту и физической активности в целом после программы.

Проанализировав результаты исследования.

Методика и организация исследования

Для достижения цели исследования, решения поставленных задач и нами использован комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретический анализ философской, психолого-акмеологической, педагогической литературы по проблеме исследования; психолого-педагогическая диагностика (педагогическое наблюдение, беседа), авторские анкеты («Спорт, олимпизм и мы», «Ваше отношение к олимпийским играм и олимпийскому движению», «Ваше мнение о спортсменах и их поведении» и др.); педагогический эксперимент; методы математической статистики (использовался t-критерий в SPSS17.0.).

При организации педагогического эксперимента нами из числа участников спартианских игр было отобрано две группы. Первая группа – контрольная (30 человек). Эта группа школьников, которые впервые участвовали в Играх и не готовились к ним в специально организованных клубах. Вторая группа – экспериментальная (30 человек). Эта группа школьников, которые уже два раза участвовали в Играх и готовились к ним в специально организованных клубах. Основу нашего педагогического эксперимента составили мероприятия по проведению спартианских игр в гимназии № 8 г. Хабаровска. При оценке эффективности предложенной нами модели спартианских игр у всех участников были оценены: 1) физическая подготовленность, 2) творческие способности, 3) поведение участников во время спартианских игр, 4) знания в области физической культуры, спорта и олимпизма (Табл. 1).

На основе анкетного опроса были получены данные, которые показали, что физическая культура и спорт не занимают ведущего места в жизни современных школьников. В основном у школьников экспериментальной группы преобладало пассивное «потребление» ценностей физической культуры и спорта (Таблица 1). Более детальный анализ отношения школьников к спорту показал, что они видят в активных занятиях спортом, прежде всего, средство улучшения своих физических компонентов здоровья, развития физических качеств, школьники и контрольной и экспериментальной группы *скептически* относятся к заложенным в этих занятиях акмеологическим аспектам развития их личности (Табл. 2).

После проведения программы, мы получили следующие результаты. Различия по параметру физической активности остались прежними, но улучшились показатели по «Поведение во время спортивных игр» и « Знания в области олимпизма» (Таблица 2). В ходе программы регулярно обсуждались со школьниками вопросы о развитии личности и стремления к идеалу (акме), что, возможно, не только привело к осознанию факта развития личности через спорт и достижения, но и принятие этого факта лично для каждого. Появились частные моменты взаимосвязи спорта и эстетической культуры, которые мы отследили в конкретных ситуациях во время спортивных соревнований. Такой показатель, как «красивые моменты спортивных соревнований» (например « художественная гимнастика») занимало первое место среди предложенных для оценивания пяти позиций по наибольшему интересу во время наблюдения за спортивными соревнованиями, намного опережая результат «возможность разрядиться» (при созерцании, например, соревновательной борьбы в командных эстафетах) (Табл. 3).

При сравнении экспериментальной группы до и после программы мы можем констатировать, что изменились только показатели «Поведения во время игр» и «Знания в области физической культуры». Физческая подготовленность осталась в прежних показателях, равно как и творческие способности. При беседах мы выясняли, что большинство школьников не считают активные занятия спортом «инструментом», условием формирования и развития личных моральных и нравственных качеств (уважение со стороны окружающих, честность, порядочность и др.). Но после нашей программы, мы отмечали повышение интереса в целом к физической культуре. Многие из испытуемых говорили о том, что олимпийские чемпионы и сами Олимпийские игры сегодня являются символом престижа и могут дать путевку в жизнь. Но при этом, на наш взгляд, школьники достаточно хорошо осознают нравственную и личностную сторону физической культуры (большая часть школьников с удовольствием наблюдают грубость и насилие во время проведения соревнований). Поэтому мы считаем, что усиление акмеологического компонента в занятиях спортом и обычных уроках физкультуры помогут оптимизировать данную ситуацию.

Таблица 1

Статистическая оценка значимости различий переменных при сравнении экспериментальной и контрольной групп до эксперимента (*t-критерий, p*≤ 0,05, n=60)

№	Параметр	t	Уровень значимости
1	Физическая подготовленность	2,120	,001
2	Творческие способности	2,957	,003
3	Поведение и участников во время спартианских игр	3,817	,004
4	Знания в области физической культуры, спорта и олимпизма	3,952	,005

Таблица 2

Статистическая оценка значимости различий переменных при сравнении экспериментальной и контрольной групп после эксперимента (*t-критерий, p*≤ 0,05, n=60).

№	Параметр	t	Уровень значимости
1	Физическая подготовленность	5,593	,001
2	Творческие способности	11,80	,002
3	Поведение и участников во время спартианских игр	-2,400	,000
4	Знания в области физической культуры, спорта и олимпизма	-7,582	,000

Таблица 3

Статистическая оценка значимости различий переменных при сравнении экспериментальной до и после эксперимента (*t-критерий, p*≤ 0,05, n=60).

№	Параметр	t	Уровень значимости
1	Физическая подготовленность	3,090	,004
2	Творческие способности	-3,279	,002
3	Поведение и участников во время спартианских игр	-4,878	,000
4	Знания в области физической культуры, спорта и олимпизма	-5,813	,000

В целом, наше исследование позволило сформулировать ряд **выводов:**

Проведенное исследование выявило очень ограниченное представление школьников о гуманистическом, социально–культурном потенциале спорта. Большинство респондентов, достаточно высоко оценивая возможности занятий физическими упражнениями и спортом в плане их воздействия на физическое состояние человека, очень скептически относится к заложенным в этих занятиях возможностям воздействия на иные аспекты личности.

Формы работы, сложившиеся в рамках современной социально–педагогической системы, предполагают активное включение человека либо в занятия спортом, либо в какие–то виды духовно–творческой деятельности. В силу этого спортивная деятельность оказывается оторванной от других видах творческой деятельности..

Формы и методы воспитательной работы школьников не обеспечивают достаточно высокий уровень знаний об олимпизме, Олимпийском движении, об основополагающих идеалах, ценностях и принципах олимпизма. Среди испытуемых превалирует внешняя привлекательность как мотивация участия в олимпийских играх, а не стремление к саморазвитию через достижение и преодоление себя. Акмеологические аспекты (ценностно-потребностный, когнитивный и деятельностный) должны быть частью любых мероприятий и занятий по физической культуре и спорту.

Эффективность наша программы на основе спартианских игр региональной направленности обосновывается статистическими данными и качественным анализом изменений в экспериментальной и контрольной группах.

Таким образом, существуют социальные барьеры и трудности, оказывающие негативное влияние на современный спорт и снижающие его гуманистический потенциал. С учетом наличия этих барьеров и трудностей, с целью их преодоления, а также коррекции ценностно-мотивационного отношения учащейся молодежи к спорту, спортивной деятельности и олимпизму и наша модель олимпийского образования школьников Хабаровского края на основе спартианских игр может оптимизировать приобщение школьников к идеалам и ценностям олимпизма.

Литература

[1]. Бехтер А.А. Оптимизация совладающего поведения специалиста путем развития рефлексивности (эмпирическое исследование) // Акмеология. 2014. № 1 (49). С. 138–144.

[2].Бехтер А.А. Акмеологический тренинг в развитии совладающего поведения специалиста (на примере специалистов помогающих профессий). В книге: теоретические и практические аспекты психологии и педагогики. – Уфа, 2014. С. 28–39.

[3].Гагарин А.В. Образовательная рефлексия в профессиональной подготовке бакалавров психологии//Акмеология, научно-практический журнал № 3.2013. – С. 54–59.

[4] Гагарин А.В. Воспитание гуманистически ориентированной личности в процессе взаимодействия учащихся с миром природы (на материалах хабаровского региона): канд.дис на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / А.В.Гагарин. – Москва, 2000.

[5] Деркач А.А. Роль организационной среды в становлении личности профессионала // Акмеология. № 3. 2011. С. 5–12.

[6] Мызан Г.И. Региональные аспекты развития физкультурного образования на Дальнем Востоке: Дис… докт. пед. наук. – Хабаровск, ХГПУ, 1997. – 326 с.

[7] Печенюк А.М., Григорова В.К., Гришина Н.П. Концепция обновления воспитательного процесса в современной школе. Учебно-методическое пособие. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1994.

[8] Столяров В.И. Проект «СпАрт» и новая комплексная система физкультурно – спортивной работы с целью духовного и физического оздоровления населения России (основные идеи и первые итоги реализации) //Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 4. – С. 10.

[9] Ткач Е.Н. Дискурс как единица обучения: проблемы учебной комуникации в высшем профессиональном образовании // Научные исследования в образовании. 2007. № 4. С. 164–168.

[10] Ткач Е.Н., Бондарева М.Ю. Специфика содержания эмоционального благополучия личности в подростковом возрасте//Акмеология. 2014. Т. 1–2. С. 216–218.

[11] Печерский Н.В., Сучилин А.А. Олимпийское образование. – Волгоград, 1994. – С. 32–45.

ACMEOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS IN SYSTEM OF THE OLYMPIC EDUCATION (ON THE EXAMPLE SPARTIANSKY GAMES OF THE REGIONAL ORIENTATION)

Korshunov L. Vasiliy – Ph.D.in Pedagogics, lector the chair of the theory and a technique of physical culture and safety health**,** of Far East Humanitarian University, K. – Marks street, 68, Khabarovsk, Russian. e-mail: elenat3004@mail.ru

ABSTRACT

Article is devoted to a problem of education of school students in system of the Olympic education. The analysis of the terms reflecting research – education, system of the Olympic education, akmeological aspects of education, spartian's games, and regional component of physical training of school students is carried out. The essence, factors, pedagogical conditions, prerequisites, regularities, the principles of harmonious education of school students are described. The author allocates and describes akmeological aspects of education of younger generation – requirement -valuably, cognitive and activity. The main recommendations about optimization of education of school students taking into account an akmeological orientation are made.

Keywords: education, physical training, improvement, self-development, self-updating, system of the Olympic education, akmeological aspects of education of school students, spartian's games.

УДК 159.99

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

Кошман Дарья Михайловна (Минск, Беларусь) – магистр педагогических наук, аспирант, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка; РБ, г. Минск, ул. Советская, 18, darja-koshman@rambler.ru

Аннотация

В статье представлена сущность, структура и раскрыто содержание акмеологической компетентности будущего учителя. Выделены основные функции (побудительно-стимулирующая, когнитивная, нормативно-регулятивная, развивающая, рефлексивная) и описано содержание трех уровней акмеологической компетентности будущего учителя (адаптивного, нормативного, продуктивного).

Ключевые слова: будущий учитель, акмеологическая компетентность, сущность, структура, содержание.

Акмеологическая компетентность рассматривается в акмеологии с различных позиций (Ю.С. Артемов, Н.В. Кузьмина, В.Н. Маркин, В.С. Марков, Е.В. Селезнева, В.Н. Софьина, А.Ф. Фоминых, Е.П. Кондратьева, А.К. Маркова). Подавляющее большинство исследований акмеологической компетентности касается личности государственных, муниципальных служащих, управленцев, руководителей, специалистов по персоналу (Ю.С. Артемов, И.Н. Дроздов, О.С. Евдокимов, Г.К. Максимов, С.В. Макаров и др.). В последние десятилетия активно разрабатывается акмеологическая проблематика и в процессе подготовки психолого-педагогических кадров. В разработке этой проблемы исследователи выделяют следующие направления: акмеологическая позиция будущего педагога (Е.Н. Вержицкая, Л.И. Ермакова); акмеологическая грамотность студентов вуза (А.П. Сманцер); акмеологическая направленность личности будущих учителей (Г.В. Рева); акмеологический потенциал будущего учителя (Д.Н. Мотыгуллин); акмеологическая компетентность студентов педагогического вуза (Д.Я. Банникова); акмеологическая культура будущих специалистов (В.А. Коноваленко). Рефлексия полученных результатов показала, что проблема формирования акмеологической компетентности будущих учителей в образовательном процессе является актуальной и требует дальнейшей научно-методической разработки.

Методологический анализ онтологических представлений о сущности акмеологической компетентности А.К. Марковой [1], а так же Ю.С. Артемова [2], С.В. Макарова позволил нам выделить основные признаки и сформулировать данную дефиницию. Акмеологическая компетентность будущего учителя представляет собой интегральное личностное качество, отражающее готовность и способность проектировать и осуществлять поступательно-продуктивное личностно-профессиональное развитие, направленное на достижение вершин педагогического профессионализма.

Научно-педагогические и психологические исследования в области компетентностного профессионально-ориентированного образования, а также онтология личностно-профессионального развития человека являются основанием для построения теоретической модели акмеологической компетентности будущего учителя. На основе этих исследований и, исходя из сущности личностно-деятельностного подхода в структуре акмеологической компетентности можно выделить личностный и деятельностный блоки. Логика выделения и фиксация компонентов в структуре акмеологической компетентности подтверждается исследованиями различных авторов (А.А. Деркач, Е.В. Селезнева, В.И. Слободчиков, А.А. Исаев, Н.В. Кузьмина, Г.И. Хозяинов и др.).

Личностный блок включает такие функциональные компоненты как: мотивационный, ценностно-смысловой и познавательный, которые отражают основные личностные характеристики будущего учителя. К таким характеристикам относятся следующие: акме-мотивация, ценности и смыслы личностно-профессионального развития, акмеологические знания и способы акмеологической мыследеятельности. Овладение будущим учителем нормативной структурой содержания этих компонентов позволит ему сформировать акмеологическую направленность личности.

Деятельностный блок включает операциональный, креативно-творческий, рефлексивно-управленческий и событийный компоненты, отражающие сущность, структуру и функционирование акмеологической деятельности будущего учителя. Сущность этой деятельности заключается в общественно-организованном способе проектирования и реализации социальной и личностной активности будущего учителя, ведущей к удовлетворению потребности в достижении персонального «акме», как цели личностно-профессионального развития. Акмеологическая деятельность будущего учителя состоит из следующих логически обусловленных действий: проблемный анализ исходного состояния педагогического профессионализма, разработка персонального акмеологического проекта (акмеограммы) его развития (концептуализация, технологизация и ресурсное обеспечение), постоянное перманентное перепроектирование своего личностно-профессионального развития на основе обратной связи от сложившейся и/или складывающейся ситуации в профессиональном поле, рефлексия достоинств и недостатков профессионально-педагогической деятельности. Реализация данной деятельности в образовательной практике осуществляется посредством системы акмеологических умений. В качестве основных групп акмеологических умений необходимо выделить следующие: умения анализировать, исследовать состояние квазипрофессиональной деятельности; умения прогнозировать и проектировать акмеограмму; умения реализовывать и рефлексировать акмеограмму.

Основными функциями акмеологической компетентности будущего учителя являются: побудительно-стимулирующая, когнитивная, нормативно-регулятивная, развивающая и рефлексивная. Раскроем сущностные характеристики наиболее важных функций акмеологической компетентности будущего учителя. Побудительно-стимулирующая функция состоит в том, что акмеологическая компетентность способствует и побуждает к осознанию и развитию мотивационной сферы будущих учителей в осуществлении акмеологической деятельности в процессе личностно-профессионального становления и развития в образовательной практике. Сущность развивающей и рефлексивной функций акмеологической компетентности заключается в устойчивом и постоянном личностно-профессиональном развитии будущего учителя в педагогической деятельности на основе рефлексии. Здесь рефлексия выступает основным механизмом акмеологического развития будущего учителя.

Акмеологическая компетентность будущего учителя имеет три уровня сформированности: адаптивный, нормативный и продуктивный, на которых соответственно проявляются

в разной степени ее структурные компоненты. Данные уровни отражают ее динамику формирования у студентов в процессе обучения в университете, а также дальнейшее развитие в самостоятельной педагогической деятельности.

Важнейшим и основополагающим для процесса подготовки будущего учителя в университете выступает нормативный уровень, который отражает усвоение культурных норм содержания всех компонентов акмеологической компетентности и свидетельствует о том, что будущий учитель сможет самостоятельно проектировать, осуществлять и рефлексировать реализацию персональной акмеограммы в процессе практической работы в школе. Адаптивный же уровень акмеологической компетентности характеризуется стихийно-эмпирическим (недостаточным) содержанием лишь некоторых компонентов ее структуры. Здесь личностно-профессиональное развитие будущего учителя осуществляется традиционно, на основе сложившейся практики работы современной школы. Студенты с продуктивным уровнем сформированности акмеологической компетентности характеризуются: ярко выраженной акмеологической направленностью, основанной на акмемотивации и социальных, профессионально-педагогических и личностных ценностях; глубиной, целостностью, системностью акмеологогических знаний; высокой степенью культуры социального взаимодействия и коммуникации, личностного и профессионального общения; наличием акмеологического сознания и мышления; владением способами проектирования и реализации акмеологической деятельности, способами рефлексивной деятельности, связанными с управлением личностно-профессиональным развитием.

Таким образом, акмеологическая компетентность выступает таким новообразованием в личности и деятельности будущего учителя, которое позволяет осуществлять критериальное рефлексивное управление становлением и развитием педагогического профессионализма в образовательной практике.

Литература

[1]. Маркова, А.К. Акмеологическое содержание профессионального становления психолога в сфере образования / А.К. Маркова // Акмеология. № 3. 2003. С. 47–50.

[2]. Артемов, Ю.С. Мотивация акмеологической компетентности управленцев: автреф. дис… канд. психол. наук: 19.00.13 / Ю.С. Артемов. – Москва, 2002. – 25 с.

ACMEOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHER: ESSENCE, STRUCTURE AND CONTENT

Koshman Darya Mihailovna (Minsk, Belarus) – Master of Pedagogic sciences, post-graduate student, Belarussian State Pedagogical University named after Maxim Tank; Belarus, Minsk, st. Sovietskaya, 18, darja-koshman@rambler.ru

Abstract

The paper presents the essence, the structure and the content of the acmeological competence of future teacher. The basic functions (causative-stimulating, cognitive, normative-regulative, developing, reflexive) of the acmeological competence of future teacher are distinguished in this article. Author reveals the content of the three levels (adaptive, regulatory, productive) of the acmeological competence of future teacher.

Key words: future teacher, akmeological competence, essence, structure, content

УДК.159

ПРОБЛЕМА ПАТРИОТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Кудинова Ирина Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (РУДН), ул. Миклухо-Маклая, д. 6, Москва, Россия, 117198; e-mail rudn.tgu@yandex.ru

Нурекеева Аймана Батырхановна – аспирантка кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (РУДН), ул. Миклухо-Маклая, д. 6, Москва, Россия, 117198; e-mail rudn.tgu@yandex.ru

АННОТАЦИЯ

В статье обсуждается проблема патриотичности. Приводятся взгляды различных авторов на данную проблему. Рассматриваются подходы к изучению данного феномена, виды патриотичности и некоторые результаты эмпирических исследований. Приводятся данные о некоторых национально-психологических особенностях патриотичности личности, ее связь с ответственностью и описывается современная методика изучения патриотичности личности.

Ключевые слова: патриотизм, патриотичность, личность, подходы, виды, формирование, факторы.

В современном обществе, не смотря на всплеск чувств патриотизма связанного с присоединением Крыма все же в глубоком кризисе находятся чрезвычайно важные и традиционные для российского сознания представления о патриотизме. Наше общество столкнулось с серьезной проблемой отсутствия стремлений – у молодого поколения способствовать развитию своей страны. Инертность власти в отношении создания национальной идеи, которая бы смогла консолидировать общество, а также неопределенность, связанная с пропагандой российских общенациональных ценностей, привели к тому, что молодое поколение в большей своей массе перестало гордиться историей своей страны, культурными и научными достижениями своих соотечественников. В результате этого патриотизм стал восприниматься как нечто не модное и даже как совершенно ненужное качество личности для современного человека. А так как патриотизм проявляется во всех сферах жизнедеятельности личности (общение, учебная деятельность, трудовая деятельность), то и негативные явления, связанные с отсутствием патриотизма, проявляются в каждой из этих сфер.

Современное понимание патриотизма характеризуется много вариантностью, разнообразием и неоднозначностью. Во многом это объясняется сложной природой данного явления, многоаспектностью его содержания, структуры и многообразием форм проявления. Кроме того, проблема патриотизма рассматривается разными исследователями в различных исторических, социально-экономических и политических условиях, а также в зависимости от их личной гражданской позиции и т.п.

Многочисленные подходы к исследованию патриотизма А.В.Кузнецова условно дифференцировала по направлениям, в которых определяется его главный существенный признак [10].

Первое – патриотизм, особенно если иметь в виду его возникновение и формирование, рассматривается как одно из высших чувств, которое появляется в детском возрасте, развивается и обогащается в социальной, особенно духовно-нравственной сферах жизни.

Второе – понимание высшего развития чувства патриотизма неразрывно связано с его действенностью, что в более конкретном плане проявляется в активной социальной деятельности, действиях и поступках, осуществляемых на благо Отечества.

Третье направление рассматривает патриотизм как глубоко социальное по своей природе явление, представляющее собой не только грань жизни общества, но и источник его существования и развития, выступающее как атрибут жизнеспособности, а иногда и выживаемости социума.

Четвертое направление утверждает, что одним из характерных проявлений российского патриотизма является принцип державности, отражающий специфику исторического развития нашего общества, важнейшим фактором которого выступало государство как относительно самодовлеющая сила. На современном этапе развития российского общества возрождение патриотизма во многом ассоциируется в качестве важнейшего условия возрождения России – как великой державы.

Пятый подход определяет, что в качестве первоосновного субъекта патриотизма выступает личность, приоритетной социально значимой задачей, которой является осознание своей исторической, культурной, национальной, духовной и иной принадлежности к Родине как высшего принципа, определяющего смысл и стратегию ее жизни, исполненной служения Отечеству.

Последний подход свидетельствует о том, что истинный патриотизм заключается в его духовности. Патриотизм как возвышенное чувство, незаменимая ценность и неиссякаемый

источник, важнейший мотив социально значимой деятельности наиболее полно проявляется в личности, социальной группе, достигшей высшего уровня духовно-нравственного и культурного развития. Глубоко духовный в своей основе патриотизм предполагает бескорыстное, вплоть до самопожертвования, служение Отечеству, которое является мерилом нравственности в оценке любой социальной деятельности, самого смысла и предназначения человеческой жизни. Автор исследовала объектные и субъектные свойства патриотизма. Она настаивает на том, что «патриотизм как явление социальной действительности не существует вне субъекта и объекта». Субъектом патриотизма выступают все социальные образования**:** личность, социальная группа, слой, класс, нация и другие общности. Объектом патриотизма является Отечество как совокупность элементов природной и социальной среды данного общества, образующих (в силу неповторимости и своеобразия географических, исторических, духовных, культурных, социально-экономических, политических и иных его сфер) условия, основы для единения граждан, социальных групп и т.д., составляющих структуру этого общества[10].

В рамках своих исследований А.В.Кузнецова выделяет следующие виды патриотизма: государственный, российский, национальный, местный или региональный. Все эти типы патриотизма находятся во взаимоукрепляющей, гармоничной связи [10].

Государственный патриотизм, по мнению ученого, отражает, прежде всего, единую и высшую цель, интересы государства. В основе его лежат отношения типа «личность – государство». Политической основой государственного патриотизма является понятие «отечество», а основным принципом – державность. Государство не может существовать, если оно не в состоянии поддерживать и развивать умственную, нравственную и политическую культуру, защищать национальную независимость и государственную целостность, оборонять родину во время войны.

Однонациональный (русский, татарский, украинский и т.д.) патриотизм опирается на свою национальную культуру, т.е. сохраняет духовное содержание прошлых социальных и политических форм. По мнению А.В.Кузнецовой он должен пробуждать чувство любви к Родине, национальную гордость, дух народа и способствовать развитию национальных чувств и национального характера, национальных и отечественных традиций, формировать чувство высокой нравственной ответственности. Основанием для данного типа воспитания патриотизма является принцип нации как нравственной идеи.

Местный, региональный патриотизм проявляется в любви к окружающей природе, своей «малой» родине, хозяйственному труду, семье и близким, духовной культуре своего народа. Природные, исторические, кровные и бытовые связи должны стать предметом патриотической любви как элементы духа своих предков и своего народа. А.В.Кузнецова приводит такой пример: «на вопрос: «С чего начинается Родина?», – у каждого из нас есть не менее привычный ответ: «С картинки в твоем букваре». Понятия «Родина», «Отечество» (отчий дом) дети познают в раннем детстве через окружающий мир»

Наибольшее влияние на формирование патриотизма оказывает фактор социальных общностей. При этом с одной стороны, социальные общности оказывают воздействие на патриотические чувства и взгляды личности в процессе ее социализации («обобществления»), с другой стороны, члены этих общностей являются относительно независимыми, самостоятельными и свободными личностями.

По всей видимости национальная общность оказывает решающее влияние на формирование патриотизма. «Так, в России русский среди русских обычно чувствует себя «дома», а это – предпосылка естественного («инстинктивного») патриотического чувства» [10, с. 65]. Тем не менее, расовая или этническая общность редко бывает исключительным фундаментом патриотизма, несмотря на всю «естественность» такого отношения. Национальный характер любви к родине – необходимая, но не достаточная основа патриотизма. В современном мире едва ли найдется монорасовое, а тем более моноэтническое государство. Российская Федерация являет собой пример полирасового, многонационального, полиэтнического государства, где к тому же многие национальные и этнические группы исторически расселены отчасти смешанным образом, отчасти компактно. Национальный патриотизм, или патриотизм на национальной основе в ней очень распространен, однако он вряд ли может претендовать на то, чтобы быть единственной формой патриотизма [1].

Другим фактором, влияющим на развитие патриотизма в процессе социализации, является культурная общность. Ядром всякой культурной общности является общность языка. Поэтому очевидно, что языковая общность стимулирует развитие патриотического сознания.

В определенных условиях, например, за пределами родного края или родной страны, общность языка оказывается главным фактором, который сплачивает представителей одного народа (даже если они принадлежат к разным этническим группам) в общность земляков или соотечественников. Базис и корпус языковой общности образует народная масса, говорящая, читающая и пишущая на так называемом живом «разговорном», или «естественном» языке. У нее есть также надстройка в виде культурных элит, профессионально использующих язык образованных слоев населения – так называемый «литературный» язык – журналистика, публицистика, беллетристика, поэзия и т. д. [10].

А.Н.Малинкин в качестве еще одной предпосылки развития патриотизма выдвигает привязанность к месту рождения. Любовь к родине, по его мнению, обычно связана с конкретным образным содержанием воспоминаний, представлений и психологически ассоциируется с «родной землей». Однако в данном случае речь идет не об индивидуальной психологии, а об интерсубъективной логике смыслов, приводящей к определенной связи феноменов сознания в фило- и онтогенезе, то есть в истории жизни народов и истории жизни индивидов. Имеется в виду «земля», «почва» в культурологическом смысле слова. В этом смысле «отрыв от родной почвы» означает утрату национально-культурных ценностей и ориентиров [10].

Также на формирование патриотизма личности оказывает влияние религиозность общности. Влияние религиозной общности на формирование патриотических чувств и взглядов весьма существенно, хотя и не всегда актуализировано в общественном сознании. У всех народов мира религия была исторически первичным интегративным фактором, под воздействием которого формировалось национально-этническое единство, особенно в эпоху, предшествующую возникновению государства.

Своеобразной предпосылкой становления патриотизма в социуме является связь патриотизма и «исторической общности». Историческая общность понимается А.Н.Малинкиным прежде всего, как общность судеб страны и народа в радостях и бедах. «Это результат совместного переживания и осмысления побед и поражений, пройденного народом исторического пути на данной географической территории – его жизненном пространстве. Общность пережитого передается из поколения в поколение, образуя историческую социальную память народа, его традицию – устную, письменную, житейскую. Под последней имеются в виду обычаи, обряды, ритуалы и т.д., но также уклады жизни и «жизненные образцы»» [10, с. 139].

В ходе обобщения основных факторов и условий становления патриотизма необходимо упомянуть связь патриотизма и государственной общности. И.А. Ильин называет государством «организованное общение людей, связанных между собой духовной солидарностью и признающих эту солидарность не только умом, но поддерживающих ее силою патриотической любви, жертвенной волей, достойными и мужественными поступками» [3, с. 28]. «Первая и основная аксиома политики не постигнута большинством людей, – пишет И.А. Ильин. – Эта аксиома утверждает, что право и государство возникают из внутреннего, духовного мира человека, создаются именно для духа и ради духа и осуществляются через посредство правосознания» [4, с. 46]. Можно сделать вывод о том, что с точки зрения И.А. Ильина, государственная общность – это главный приоритетный объект патриотических чувств, взглядов и деятельности, входящих в эту общность членов и в то же время главный субъект воспитания любви к родине.

Обобщая результаты вышеизложенных исследований, необходимо отметить, что перечисленные выше особенности становления патриотизма более действенны, и в большей степени осознаваемы личностью в зрелом возрасте. Кроме того, эти факторы действуют на человека независимо от него, на протяжении всей жизни. Становление и развитие личности происходит в социокультурном пространстве. При

этом процесс социализации можно отождествить с процессом выборочного присвоения ценностей социокультурного пространства. По мнению И.М.Дуранова социокультурное пространство в нашей стране многонациональное и многоукладное, поэтому воспитание патриотизма следует рассматривать как с интернационалистских, так и с интерсоциальных позиций [2].

Исследуя факторы становления патриотизма в процессе социализации, И.М.Дуранов постоянно проводит сравнение патриотизма и гражданственности. «В повседневной практике гражданственность рассматривается как отношение личности и общества к государству и властным структурам. Патриотизм – как отношение к Родине, Отечеству. Гражданственность и патриотизм – явления общественные. Поэтому их нередко связывают с нравственными и политическими категориями, с социальными чувствами. Бесспорно, между воспитанием гражданственности и патриотизма существуют связи» [2, с. 55].

В социально-психологических исследованиях И.М.Дуранова связь гражданственности и патриотизма выступает как общественно-историческое явление. «В советские времена патриотизм рассматривался как стремление людей к экономическому, социальному и культурному развитию своей родной страны, как защита ее от иноземных захватчиков» [2, с. 56]. На наш взгляд, в этом суждении патриотизм и гражданский долг рассматриваются как органически целое. В этом смысле еще более определеннее высказывание П.М.Рогачева: «Настоящий патриотизм означает не просто чувство любви к Родине, оно есть, прежде всего, высокое сознание гражданской ответственности за судьбу Родины, глубокое убеждение в необходимости подчинить интересы каждого интересам всех» [8, с. 270].

Размышления П.М. Рогачева о взаимозависимости патриотизма и ответственности находят свое подтверждение в работе С.И. Кудинова и С.А. Гаврилушкина. В исследовании этих авторов доказывается роль ответственности в проявлении патриотичности личности. Исследователи указывают, что в настоящее время отсутствует единая теоретико-методологическая платформы исследования патриотизма. В большинстве исследований в отечественной науке доминирует сугубо аналитический подход, когда в рамках отдельных научных отраслей или научных школ рассматриваются отдельные признаки патриотизма. Наиболее глубоко проблематика патриотизма затронута в исследованиях социологов, политологов и философов. Где патриотизм рассматривается совместно с понятиями «национализм», «шовинизм», «идеология» и «государственная идея». Что мешает тщательно исследовать собственно патриотизм как психологическое явление [7].

В отечественных работах термин «патриотизм» характеризуется многовариантно и неоднозначно. В значительной степени это объясняется сложной природой данного явления, многоаспектностью содержания, неординарностью его структуры и многообразием форм проявления. Кроме того, проблема патриотизма рассматривается различными авторами в разных исторических, социально-экономических и политических условиях в зависимости от их личной гражданской позиции, отношения к своему Отечеству, в силу использования ими различных сфер знаний и т.п.

В зарубежных исследованиях в большинстве случаев практически не дифференцируются понятия «национализм», «шовинизм» и «патриотизм». А если разделение этих понятий и присутствует, то оно условно и четко не обозначено. Отдельные авторы, размышляя о патриотизме, подразумевают под этим исключительно «национальную гордость». Представления иностранных ученых о патриотизме излишне идеализировано, в связи, с чем описание данного феномена преимущественно происходит в рамках той или иной идеологии. В исследованиях зарубежных ученых патриотизм анализируется в контексте национальных вопросов и практически не исследован как личностное образование, свойство или качество [7].

Кудинов С.И. и Гаврилушкин С.А. эмпирически выделили три вида проявления патриотической направленности у студентов: субъктно-значимую, недифференцированную и социально-ценностную. Каждый из видов направленности, по мнению авторов, имеет свои специфические особенности. Субъектно-значимая патриотическая направленность характеризуется личностно-значимыми целевыми установками, высокой активностью, эгоистическими мотивами, самоконтролем и узкой сферой реализации патриотизма, связанной с эгоцентрическими установками. Несмотря на значимость для испытуемых патриотизма в плане личной ценности, а также склонности действовать самостоятельно, у них отсутствует социально-ценностная мотивация к реализации патриотизма и слабо выражено понимание сущности и назначения данного феномена. Недифференцированная патриотическая направленность отличается низким уровнем выраженности всех показателей патриотизма, отсутствием дифференциации между гармоническими и агармоническими признаками. Низкая активация инструментально-стилевых характеристик патриотизма обуславливает инертность, слабость, стереотипность стимуляции патриотического поведения. В то время как недостаточная сформированность ценностно-смысловой составляющей патриотизма приводит к аморфному недифференцированному проявлению этого свойства, снижению ценности патриотизма для развития личности, утрате основных идеалов, деформации мировоззренческих взглядов и убеждений. Отличительной особенностью социально-ценностной направленности патриотизма личности выступает глубокая осознанность морально-мировоззренческой составляющей этого качества, выраженная социально-нравственная детерминация его проявления, развитая эмоционально-волевая регуляция патриотического поведения, значительная инструментальная инициация и широкая сфера реализации [8].

Особенности проявления ответственности у студентов с личностно-значимой патриотической направленностью осуществляются по идентичной схеме с патриотичностью. В качестве доминантных признаков в структурной организации свойства выступают личностно-значимые цели, эгоцентричность и субъектно-личностная продуктивность. При соотношении этих признаков у испытуемых повышается самоконтроль поведения и деятельности, повышается психоэмоциональный тонус, активизируются когнитивные функции, направленные на результативность проявления ответственности. Весь этот механизм обеспечивает удовлетворение эгоцентрических потребностей, связанных с самовыражением. При доминировании социальных побуждений к проявлению ответственности происходит снижение функциональной нагрузки на ведущие составляющие ответственности, что в свою очередь приводит к упрощенной схематизации проявления ответственности [8].

Для испытуемых с недифференцированной патриотической направленностью ответственность как базовое свойство личности не является актуальным. Большинство гармонических характеристик в иерархической структуре свойства достигают средне-низкого уровня выраженности, что указывает на слабость их проявления. В качестве системообразующих признаков в структурной организации свойства выступают осведомленность, экстернальность, астеничность, предметно-коммуникативная продуктивность и социоцентричность [8].

У испытуемых с социально-ценностной патриотической направленностью, проявление ответственности находится на качественно ином высоком уровне в отличие от других групп. Специфической особенностью ответственности выступает социально-значимый характер ее побуждений и широкая сфера реализации. В качестве основных признаков в структурной организации свойства выступают социально-значимые цели, социоцентричность, предметно-коммуникативная продуктивность, высокая активность и осмысленность [8].

В работе С.И. Кудинова и А.В. Потемкина в контексте системного подхода патриотичность изучена как одно из базовых свойств личности. В частности, изучена психологическая структура патриотизма, показана этнопсихологическая специфика его проявления, впервые разработана стандартизированная методика исследования патриотизма «Патриограмма. Полученные авторами в ходе экспериментальной работы данные говорят о существенных отличиях в проявлении и реализации патриотизма у представителей русской, украинской, татарской, ногайской и шорской национальностей. Согласно позиции авторов, полученные данные целесообразно учитывать при организации воспитательно-образовательного процесса педагогами и психологами (в частности в национальных и многонациональных школах), а также при составлении программ по формированию и развитию данного качества у представителей данных национальностей.

Таким образом, из анализа вышеуказанных исследований мы можем сделать вывод, что формирование патриотизма в процессе социализации фактически невозможно вне рамок целенаправленного и систематического гражданско-патриотического воспитания.

Литература

[1]. Буторина Т.С., Овчинникова Н.П. Воспитание патриотизма средствами образования / Т.С.Буторина, Н.П.Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2004. –314с.

[2]. Дуранов И.М. К вопросу взаимосвязи воспитания гражданственности и патриотизма / И.М.Дуранов // Вестник ОГУ. – 2002. – № 1.

[3]. Ильин И.А. Наши задачи. Собр. соч. В 10 т. Т. 2. Кн. 1. / И.А.Ильин. – М.: Русская книга, 1993. – 540с.

[4]. Ильин И.А. Путь к очевидности / И.А.Ильин. – М.,1993. – 390с.

[5]. Ильина Т.А. Педагогика / Т.А.Ильина. – М.: ИП, 1984. – 470с.

[6] Крысько В.Г. Социальная психология: Словарь-справочник / В.Г.Крысько. – М: Харвест, 2001. – 486с.

[7]. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологический анализ проявления патриотичности личности у студентов/С.И. Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ – М.: Изд-во РУДН, 2013. – № 2. – С. 5–14**.**

[8].Кудинов С.И., Кудинов С.С. Выделение типологических особенностей проявления патриотичности личности/С.И. Кудинов, С.С. Кудинов// Акмеология. Научно-практический журнал. Специальный выпуск. Москва. 2013. – С. 89–96**.**

[9].Кузнецова А.В. Патриотическая идея в российском обществе: генезис, состояние, тенденции [Текст] / А.В. Кузнецова. – М., 2004. – с. 52–58.

[10].Малинкин А.Н. Понятие патриотизма: эссе по социологии знания / А.Н.Малинкин // Социологический журнал. –1999. –№ 1/2.

PATRIOTISM PROBLEM IN MODERN RESEARCHES

Kudinova Irina Borisovna – the candidate of psychological sciences, the associate professor of social and differential psychology of the Russian University of Friendship of the People (RUFP), Miklukho-Maclay St., 6, Moscow, Russia, 117198; e-mail rudn.tgu@yandex.ru

Nurekeev Ayman Batyrkhanovna – the graduate student of department of social and differential psychology of the Russian University of Friendship of the People (RUFP), Miklukho-Maclay St., 6, Moscow, Russia, 117198; e-mail rudn.tgu@yandex.ru

ABSTRACT

In article the patriotism problem is discussed. Views of various authors of this problem are given. Approaches to studying of this phenomenon, types of patriotism and some results of empirical researches are considered. Data on some national and psychological features of patriotism of the personality, her communication with responsibility are provided and the modern technique of studying of patriotism of the personality is described.

Key words: patriotism, patriotism, personality, approaches, types, formation, factors.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Кужненкова Анастасия Сергеевна – аспирант, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов; ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198; e-mail: tusja-198921@mail.ru

Аннотация

В статье представлен обзор исследований мотивации персонала и ее влияния на эффективность деятельности работников в современной франкоязычной научной литературе.

Ключевые слова: профессиональная эффективность, мотивация персонала, факторы мотивации, потребности, менеджмент, условия труда.

В современных экономических условиях, когда целью каждой организации является достижение максимальных результатов с использованием минимальных человеческих и материальных ресурсов, изучение мотивации становится особенно актуальным [2].

На протяжении десятилетий активного изучения детерминации поведения человека, вопросы мотивации рассматривались учеными из разных школ, стран и наук [1; 3]. Большое внимание данной проблеме уделяют и современные франкоязычные специалисты в сфере психологии и управления персоналом [4; 5].

При изучении эффективности деятельности персонала все больше обращается внимание не только на профессиональные характеристики работников, но и на их мотивированность и личностные качества, которые считаются важными при разработке системы мотивации [2; 3; 5].

Современные подходы к системе материального и морального стимулирования труда представляет собой совокупность мер, направленных на повышение деловой активности работников и как следствие – повышение эффективности и качества труда на производстве [3; 4]. Стимулы могут быть материальными и нематериальными, а сочетание материальных и моральных стимулов является одним из важнейших принципов стимулирования [4, 5].

Следует различать общую демотивацию (неправильный стиль руководства, злоупотребление властью, коммуникационный и информационный дефицит), которая затрагивает большое количество работников, и персональную демотивацию, которая касается только нескольких отдельных людей [5].

В качестве основных мотивационных методов, признаются: внешние стимулы (материальные стимулы и улучшение условий труда) и внутренние стимулы (разнообразие работы, целевой менеджмент, образование, общение и обратная связь) [5; 4]. Далее кратко охарактеризуем основные из них.

Материальная мотивация – первый и наиболее распространенный стимул, к которому прибегает организация. Сама заработная плата, это компенсация выполненной сотрудниками работы, она не является и не должна быть использована как средство мотивации [5]. Сравнительно высокое вознаграждение может быть фактором краткосрочной мотивации, но если природа работы человеку не интересна или среда неблагоприятна, то такая мотивация будет недолговременной. Так же в качестве денежной мотивации могут выступать различного рода надбавки к зарплате используемые для удержания работников с хорошим потенциалом. Здесь следует помнить, что ничто не демотивирует больше, чем более низкая зарплата по сравнению с той, которую получают коллеги, особенно если это распределение несправедливо и не соотносится с затраченными усилиями и временем [5].

Деньги, однако, не являются наиболее важным фактором в удовлетворенности работой и мотивированности. Люди предпочитают одну работу другой вследствие многих других факторов [5; 4].

Улучшение условий труда. Сюда входят информационные средства, эргономика рабочего места, гибкий график работы, сокращенный день и т.д., т.е. средства, которые позволяют предотвратить демотивацию работников и помогают им работать оптимально и с комфортом [5].

Сложность работы. Сегодня, больше чем когда либо, человек в своей профессиональной деятельности ищет развития. Для некоторых, профессиональная активность – это результат личного выбора и настоящее призвание, отвечающее личным стремлениям [5]. В этом случае, организации для реализации этого фактора мотивации необходимо только предоставить работнику условия, позволяющие ему работать оптимально. Для других профессиональная деятельность не является результатом личного выбора, осуществляются с более монотонными, обыденными задачами, этот фактор гораздо сложнее реализовать. Некоторые предприятия в таких случаях используют периодическую смену вида деятельности и горизонтальное передвижение на другие должности.

Целевой менеджмент. Практика «целевого менеджмента» широко распространена в последние годы [5; 4]. Основные цели организации обсуждаются и утверждаются в начале года, в течение которого и должны быть достигнуты. Цели распределяются по рабочим коллективам и далее спускаются на наиболее низкие иерархические уровни. Преимущества этой системы обнаруживаются во внутренней мотивации человека, так как необходимость достижения поставленной цели,

является неким профессиональным вызовом и способствует повышению значимости деятельности.

Информирование и обратная связь. Разрозненная информация, которую могут получать работники из разных, далеко не надежных источников, не оптимальна. Важно налаживать «каналы внутренней информированности», и это легко в век технологий. Информирование необходимо для того чтобы ознакомить всех работников со стратегией организации. Она может быть реализована в рамках системы «Интранет», собраний, совещаний, конференций, обратной вязи и т.д.

Образование. Предлагать работникам возможность получения дополнительного образования важно по двум основным причинам: это позволяет им удовлетворить их потребность в развитии, и позволяет развить таланты внутри организации, и окружить себя компетентными работниками, вместо то го что бы искать их во вне [5].

В заключение можно сказать, что успех всех предприятий зависит, прежде всего, от оптимального вклада в своих работников всех уровней. Важно гармонично применять факторы, которые не дают возникнуть демотивации и в тоже время повышают мотивацию персонала. Мотивация имеет общегрупповые и индивидуальные особенности. Поэтому в своем основном исследовании эффективности деятельности и мотивационных и личностных особенностей работников банковской сферы мы ставим целью понять, как они соотносятся [2].

Для реализации поставленной цели уже было изучено соотношение уровня профессиональной эффективности, который мы рассматриваем как совокупность факторов, отражающих профессиональную компетентность работников, и показателей их личностно-психологических характеристик [2]. В дальнейшем мы панируем изучение мотивационной картины данных работников в сравнении с их профессиональной эффективностью и личностными особенностями.

Литература

[1]. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011.

[2]. *Кужненкова А.С., Новикова И.А.* Соотношение показателей профессиональной эффективности и психологических характеристик работников банковской сферы // Акмеология. 2014. № 3–4S. С. 97–98.

[3]. *Beaulieu G.* Développer le soutien aux besoins psychologiques des employés: Évaluation des effets affectifs, comportementaux et motivationnels d'une formation destinée aux gestionnaires. – Université de Montréal – these de Philosophiae Doctor (Ph.D.) en psychologie du travail et des organisations – Montréal, 2012.

[4]. *Lemoine C.* La motivation, chaînon psychologique manquant à l'économie du travail // Pyramides. – 2001. – No4 – P. 57–74.

[5]. *Uwamungu B., Minder C.* Comment améliorer la motivation du personnel ou éviter sa démotivation au travail? // Revue économique et sociale bulletin de la Société d'Etudes Economiques et Sociales. – 2003. – No 61. – P. 141–148.

PERSONNEL MOTIVATION PROBLEM IN MODERN FRANCOPHONE PSYCHOLOGY

Anastasiia S. Kuzhnenkova – Post Graduate, Social and Differential Psychology Chair, Peoples' Friendship University of Russia; 10/2, Miklukho-Maklay str., Moscow, Russia, 117198

Abstract

The article describes the results of the research of the personnel motivation and its influence on workers' efficiency which are presented in the modern French-speaking scientific literature.

Key words: professional efficiency, motivation of the personnel, factors of motivation, management, education, working conditions.

УДК 159.922.1

О РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК РЕСУРСА ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ЧЕЛОВЕКА

Ланина Надежда Владимировна (Воронеж, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, Воронежский государственный педагогический университет, ул.Ленина, 86, nadlan@list.ru

Аннотация

Статья посвящена проблеме развития личностной зрелости через осознание эмоций и чувств. Анализируется содержание, значимость и пути развития эмоционального интеллекта как важного ресурса личностного роста человека.

Ключевые слова: эмоции, осознанность, личностный рост, регуляция эмоций, эмоциональный интеллект.

Способность человека устанавливать адекватный контакт с миром, со своими мыслями и чувствами в каждый момент жизни лежит в основе личностной зрелости, психологического здоровья и сопоставима с понятием «осознанность» (А.Маслоу, К Роджерс, Ф. Перлз и др.).

Между тем большинство людей в современном мире имеют дисбаланс в развитии интеллектуальной и эмоциональной сфер жизни, ментальная сфера явно преобладает в жизни общества и в психической жизни человека. Низкий уровень осознания и регуляции эмоций и чувств, отсутствие контакта с телом являются причиной нервно-психических перегрузок, деструктивного поведения и дисгармоничного развития личности. В этом контексте актуальна проблема развития эмоционального интеллекта, способности к осознанности как составляющей личностной зрелости человека [2].

Эмоциональный интеллект понимается как способность осознавать свою эмоциональную жизнь: «обладать большим самосознанием, уметь лучше справляться с беспокойными эмоциями, быть более восприимчивыми к эмоциям других – и быть в состоянии собрать все это вместе для достижения эффективных и полезных взаимодействий» (Дэниел Гоулман, 2014). Понятие эмоциональный интеллект также соотносится с понятием перцептивная компетентность, которая складывается из умений адекватно воспринимать и интерпретировать поведение, личностные особенности и внутренние состояния как других людей, так и свои собственные. М. Комеда-Лутц в данном контексте использует понятие «интеллектуальная эмоциональность», раскрывая его как «гармоничное сочетание мыслей, чувств и поступков, которое позволяет удовлетворять потребности и желания в гармонии с окружающим миром, а также преследовать личные и общественные цели» [1].

Хотя сегодня накоплено достаточное количество работ в направлении проблемы регуляции эмоций, в психологии данная проблема не является глубоко проработанной. Научная неразработанность данной сферы отражается на практике формирования зрелого эмоционального поведения человека, контроля, регуляции и управления эмоций.

Исходным условием здоровой эмоциональной жизни человека является изменение ценностного отношения к эмоциям и снятие запрета на чувства, понимание их важной роли в жизни человека, развенчание стереотипов обыденного сознания, принижающих и запрещающих определенные эмоции.

Эмоции отражают отношения субъекта к значимым объектам окружающего мира, являются субъективной формой существования потребностей и сообщают об удовлетворенности / неудовлетворенности, возможности / невозможности их удовлетворения в будущем. Эмоции выполняют целый ряд функций, способствующих здоровому способу взаимодействия человека с миром и с самим собой (функция оценки, побуждения, регуляции, активации, экспрессии и др.) [1, 3].

Эмоции – язык подсознания, который важно понимать и конструктивно использовать. Будучи важным ресурсом для адекватного взаимодействия с самим собой и миром, эмоции, напротив, зачастую приводят к конфликтному взаимодействию, ошибочным решениям. Это является следствием недостаточности осознания и регуляции эмоций, когда человек либо болезненно фиксируется на негативной эмоции, либо подавляет ее, не распознав ее смысл и отзвук в мыслях и теле.

Низкий уровень осознания и регуляции эмоций проявляет себя в блокировании важных функций эмоций, в отсутствии эмоционального отреагирования и оптимизации негативных психических состояний. Человек утрачивает контакт со своими душевными состояниями и, соответственно, возможность их понимать и управлять ими. Это имеет ряд тяжелых последствий для физического и психического здоровья, в том числе: возрастает число психосоматических заболеваний как следствие подавленных, неотреагированных во внешнем плане эмоций; растет состояние неудовлетворенности человека собой и своей жизнью; игнорирование эмоций, тесно связанных с потребностями, желаниями, мотивами, приводит к ошибочным жизненным выборам, усугублению проблем.

Сегодня согласно отечественной теории межличностного общения осознание эмоций означает: 1) отчетливую фикса-

цию человеком своего состояния, что создает возможность управления и контроля за этим состоянием; 2) способность адекватно выразить это состояние в знаковой форме. Регуляция эмоций предполагает осознание и внешнее выражение, разрядку эмоций конструктивными способами, которые не нарушают права и свободы других, а способствуют продуктивному общению и деятельности. Среди основных способов регуляции эмоций можно выделить [3]:

А) Эмоциональное отреагирование. Является самым оптимальным способом, эмоция осознается и конструктивно разряжается в поведении, деятельности и общении, направленных на решение проблемы.

Б) Эмоциональная трансформация. Внутренний мир меняется через конструктивное переструктурирование негативных эмоций.

В) Эмоциональное подавление (отвлечение, переключение, регуляция через другие эмоции, физическая разрядка, релаксация). Происходит уход от решения проблемы, отказ от собственных эмоций, игнорирование их оценочной и активационной функций. Данный способ не является конструктивным, хотя может быть предпосылкой для последующего оптимального осознания эмоций и поведения.

Следует подчеркнуть, что осознанная регуляция эмоций предполагает не простое избавление от отрицательных эмоций, а их внимательное изучение, считывание их смысла и отзвука в телесных и поведенческих реакциях. Именно такую способность к жизни в настоящем с концентрацией внимания не только на мыслях, но и на чувственных и телесных переживаниях Ф. Перлз обозначил как осознавание [4]. Регулировать стоит интенсивность и длительность переживания той или другой эмоции, не игнорируя поиск и понимание причин возникновения проблем и негативных эмоций. В том случае, когда регуляция эмоций будет сводится лишь к поверхностному формированию позитивных эмоций и мыслей, без осознания вытесненных проблем и жизненных сценариев, поведение человека не станет гибким и осознанным, а личность не достигнет зрелости.

Важно помнить, что способности к осознанной регуляции эмоций и поведения не являются врожденными, они формируются через специально организованный опыт, использование широкого спектра методов и технологий как на уровне психогигиены и профилактики, так и на более глубоком уровне психологической и психотерапевтической помощи. И сегодня востребованным является организация условий для формирования осознанного и эффективного эмоционального поведения человека.

Литература:

[1]. Комеда-Лутц М. Интеллектуальная эмоциональность. Как обращаться со своими чувствами / пер. с нем. – Харьков.: «Гуманитарный центр», 2014.

[2] Ланина Н.В. Проблемы развития личностной зрелости в условиях социальных перемен /науч-практ. журнал «Акмеология», 2014, № 1–2 (спец.выпуск). – с. 132–133.

[3]. Саенко Ю.В. Регуляция эмоций. Тренинги управления чувствами и настроениями. – Спб: Речь, 2010.

[4]. Перлз Ф.С. Гештальт-подход и Свидетель терапии. – М.: Класс, 2007.

ON THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A HUMAN PERSONAL GROWTH RESOURCE

Lanina Nadegda Vladimirovna (Voronez, Russia)- candidate of psychological sciences, docent, Voronezh State Pedagogical University, s. Lenina, 86, nadlan@list.ru

ABSTRACT

The article deals with the development of personal maturity through the understanding of emotions and feelings. In this article we also analyze the content and significance of the development of emotional intelligence as an important resource of personal growth of man.

Keywords: emotions, awareness, personal growth, regulation of emotion, emotional intelligence.

УДК 159.923.2

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Лебедева Светлана Андреевна – логопед, детский центр развития «Умники и умницы»; ул. Перекопская, 1а, Тула, 300045, e-mail: ls.a@bk.ru

Хаидов Сергей Курбанович – кандидат психологических наук, кафедра специальной психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (ТГПУ им. Л.Н. Толстого); пр. Ленина, 125, Тула, 300026; e-mail: tgpu@tula.net

Аннотация

статья посвящена анализу особенностей самоотношения у подростков с задержкой психического развития. В данной работе понятие самоотношения рассматривается с точки зрения подхода В.В. Столина и С.Р. Пантилеева. В статье приводятся количественные и качественные результаты исследования особенностей самоотношения у подростков 12–14 лет, имеющих задержку психического развития. Результаты исследования позволяют обосновать необходимость формирования позитивного, устойчивого к негативным воздействиям внешней среды самоотношения у подростков с задержкой психического развития, тем самым создавая возможности успешной социальной адаптации личности к требованиям социума и устойчивости к неблагоприятным факторам социальной действительности.

Ключевые слова: самоотношение, подростки, задержка психического развития, самовосприятие, самопринятие, социальная адаптация.

Введение

К настоящему моменту проблема научного исследования самоотношения в психологии является традиционной. Проблема самоотношения является важнейшим теоретическим и прикладным вопросом психологии личности. Это обусловлено тем, что ни одно из проявлений человека как сознательного субъекта не обходится без включения в эти процессы его отношения к самому себе.

В отечественной и зарубежной психологии описана не только сложная структура самоотношения, но и показано его значение в формировании активной жизненной позиции, направленности личности на самовыражение и самореализацию. Актуальность исследования возможностей формирования позитивного самоотношения у детей с задержкой психического развития (ЗПР) обусловлена его направленностью на решение одной из фундаментальных проблем специальной психологии и коррекционной педагогики – раскрытие психологических условий оптимизации процесса социальной адаптации ребенка как активного субъекта, имеющего адекватные представления о себе и владеющего необходимыми навыками саморегуляции.

В отечественной психологии феноменом отношения человека к себе изучали В.С. Агапов, М.А. Басин, С.Р. Пантилеев, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др. Термин «самоотношение» был введен грузинским психологом Н.И. Сарджвеладзе [1;2;3;4;5;6;12;13;16].

Исследование особенностей самоотношения подростков с ЗПР и возможностей коррекционно-развивающей работы с ними, имеющей цель формирование адекватного самоотношения, является необходимым условием оказания помощи подростку с трудностями в развитии в преодолении сложностей личностного становления, а также мерой пропедевтики (профилактики) психологического неблагополучия и социальной дезадаптации подростков с ЗПР.

Специальных исследований по проблеме самоотношения у детей и подростков с ЗПР небольшое количество. Среди них исследования Н.Л. Белопольской, Н.А. Жулидовой, М.Н. Кропачевой, И.В. Сычевич, О.А. Талиповой и др.[9;15].

Методика и выборка исследования

В основе данного исследования лежит понимание самоотношения, предложенное В.В. Столиным в русле концепции о личностном смысле «Я» [14].

Исследование было осуществлено с использованием метода тестирования при помощи опросников С.Р. Пантилеева (методика исследования самоотношения – МИС) [11]. Мето-

дика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантилеева позволяет определить структуру самоотношения личности: преобладание и степень выраженности факторов-модальностей самоотношения – самоуважения, аутосимпатии, самоуничижения. Фактору самоуважения соответствуют шкалы саморуководства, самоуверенности, отраженного самоотношения и открытости; фактору аутосимпатии соответствуют шкалы самопривязанности, самоценности и самопринятия; фактору самоуничижения соответствуют шкалы внутренней конфликтности и самообвинения. Средний стен по данным факторам-модальностям считался равным среднему значению среди средних стенов, набранных по шкалам, входящим в состав каждого фактора-модальности. В соответствии с ним определялся уровень самоотношения по каждому из них.

Исследование особенностей самоотношения у подростков с задержкой психического развития было осуществлено на базе ГОУ ТО «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VII вида» и МБНОУ «Лицей № 3 (искусств)» г. Тулы. В нем приняли участие 15 подростков с ЗПР в возрасте от 12 до 14 лет, среди которых 10 мальчиков и 5 девочек, и 15 подростков без отклонений в развитии в возрасте от 12 до 14 лет, среди которых 8 мальчиков и 7 девочек.

Результаты и их обсуждение

По шкале открытости у подростков с ЗПР выявлено 6 стенов, что соответствует среднему уровню выраженности данного фактора в структуре самоотношения. Такой уровень говорит об избирательном отношении к собственной личности в плане защитного поведения: в одних ситуациях подростки готовы к преодолению некоторых психологических защит, в других ситуациях защитное поведение актуализируется. В особенности это касается критических ситуаций. При этом не хватает внутренней честности в ситуациях неприятных и влияющих на самолюбие подростков. Подростки с ЗПР недостаточно критичны по отношению к себе. Отмечается недостаточное развитие рефлексии. Во взаимоотношениях с людьми подростки с ЗПР зависимы от окружения, т.к. чаще ориентируются не на собственное мнение или видение ситуации, а на чужое. В проблемных ситуациях наблюдается склонность к самообману.

У подростков без отклонений в развитии выявлено 7 стенов по данной шкале, что также соответствует среднему уровню, однако данный показатель говорит о более выраженном, чем у подростков с ЗПР, желании соответствовать общепринятым нормам поведения и взаимоотношений с окружающими людьми.

По шкале самоуверенности у подростков с ЗПР выявлено 5 стенов, что соответствует среднему уровню выраженности данного фактора. Это говорит о том, что в привычных для себя ситуациях подростки с ЗПР сохраняют работоспособность и уверенность в себе, доминирует мотивация успеха. Однако в условиях новизны ситуации или при внезапном появлении трудностей уверенность в себе снижается, нарастают тревога, беспокойство, работоспособность снижается.

У подростков без отклонений в развитии выявлено 6 стенов по данной шкале, что также соответствует среднему уровню, однако чуть более высокий показатель, чем у подростков с ЗПР, свидетельствует о несколько более высокой уверенности в себе.

По шкале саморуководства подростки с ЗПР показали результат 7 стенов. Это соответствует среднему уровню саморуководства, что говорит о высокой степени зависимости регуляционных механизмов «Я» от адаптированности к ситуации. Собственное «Я» не переживается личностью как внутренний стержень поведения. Отмечается недостаточное умение координировать и направлять собственную активность, а также недостаточный контроль над эмоциональными реакциями, касающимися своей личности. Подростки с ЗПР способны осуществлять личный контроль только в привычных и хорошо знакомых ситуациях. При малейшем же снижении возможностей прогнозирования изменений внешних факторов в силу новизны ситуации волевая регуляция поведения снижается, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям.

У подростков без отклонений в развитии выявлено 6 стенов по данной шкале. Это также соответствует среднему уровню, однако подростки с нормальным интеллектуальным развитием основным источником, происходящего с ними, в большей степени признают внешние обстоятельства, считают себя более подвластными им, чем подростки с ЗПР.

По шкале отраженного самоотношения у подростков с ЗПР выявлено 6 стенов, что соответствует среднему уровню выраженности этого фактора, что означает избирательное восприятие подростком отношения окружающих к себе. С точки зрения подростков с ЗПР положительное отношение окружающих распространяется лишь на определенные его качества и поступки. Другие же личностные проявления, на их взгляд, вызывают у окружающих раздражение или непринятие. Таким образом, собственная личность в недостаточной степени воспринимается как принимаемая, желаемая, вызывающая любовь и уважение. Это восприятие неустойчиво и может изменяться с изменением окружающей обстановки, мнений других людей.

У подростков без отклонений в развитии выявлено 7 стенов по данной шкале (средний уровень). Тем не менее, можно говорить, что подростки без отклонений в развитии воспринимают себя как принятых окружающими в большей степени, чем подростки с ЗПР.

По шкале самоценности у обследованных подростков с ЗПР выявлено 6 стенов, что соответствует среднему уровню выраженности самоценности в структуре самоотношения. Данный показатель говорит об избирательном отношении к себе. Одни свои качества и поступки подростки с ЗПР склонны оценивать очень высоко, другие же наоборот – недооценивать и принижать их значимость. Наблюдается тенденция к зависимости от мнения окружающих, негативные оценки которых провоцируют ощущение малоценности, незначительности, личностной несостоятельности, неуверенность в себе.

У подростков без отклонений в развитии выявлено 7 стенов по данной шкале (средний уровень), при этом подростки с нормальным интеллектуальным развитием склонны оценивать свой духовный потенциал и богатство внутреннего мира более высоко, чем подростки с ЗПР.

По шкале самопринятия у подростков с ЗПР выявлено 6 стенов, что говорит о среднем уровне выраженности данного компонента самоотношения. Такой уровень характеризует избирательное отношение к своим личностным качествам. Причем подростки с ЗПР не рефлексируют как некоторые собственные недостатки, так и некоторые достоинства. Таким образом, часть личностных качеств подростков с ЗПР остается неоцененной. Те недостатки своей личности, которые критикуются подростками с ЗПР, могут приводить к общему недовольству собой. Успехи повышают уровень самопринятия, в то время как неудачи и конфликты часто служат основанием для того, чтобы считать себя плохим человеком.

У подростков без отклонений в развитии выявлено 6 стенов по данной шкале, что также соответствует среднему уровню выраженности данного компонента в структуре самоотношения.

По шкале самопривязанности у подростков с ЗПР выявлено 7 стенов, что является средним уровнем развития, свидетельствующим об избирательном характере отношения к качествам своей личности и стремлению к личностным изменениям, т.е. присутствует стремление к изменению только некоторых личностных качеств при неизменности и сохранении других.

У подростков без отклонений в развитии выявлено 6 стенов по данной шкале (средний уровень), что характеризует более выраженное желание развивать и совершенствовать собственное «Я», в отличие от подростков с ЗПР.

По шкале внутренней конфликтности у подростков с ЗПР выявлено 5 стенов, что говорит о среднем уровне выраженности данного фактора в структуре самоотношения. В связи с этим можно заключить, что самоотношение в рамках данного компонента находится в сильной зависимости от степени адаптированности к ситуации. Благоприятные внешние условия способствуют положительному фону восприятия себя, в то время как неблагоприятные факторы внешней среды способны повлечь за собой негативное отношение к себе, осуждение себя, появление конфликта между Я-реальным и Я-идеальным.

У подростков без отклонений в развитии выявлено 4 стена по данной шкале. Это также средний уровень выраженности данного фактора, однако, подростки без отклонений в развитии в большей степени ощущают баланс между собственными возможностями и требованиями окружающего мира, притя-

Таблица 1

Результаты исследования методики самоотношения

№ п/п	Шкалы	Подростки с ЗПР		Подростки без отклонений в развитии	
		Стены	Уровень	Стены	Уровень
1	Открытость	6	Средний	7	Средний
2	Самоуверенность	5	Средний	6	Средний
3	Саморуководство	7	Средний	6	Средний
4	Отраженное самоотношение	6	Средний	7	Средний
5	Самоценность	6	Средний	7	Средний
6	Самопринятие	6	Средний	6	Средний
7	Самопривязанность	7	Средний	6	Средний
8	Внутренняя конфликтность	5	Средний	4	Средний
9	Самообвинение	5	Средний	3	Низкий
Самоуважение		5,9	Средний	6,5	Средний
Аутосимпатия		6	Средний	6,2	Средний
Самоуничижение		5,3	Средний	3,7	Средний

заниями и достижениями. Они более довольны сложившейся жизненной ситуацией и собой, чем подростки с ЗПР.

По шкале самообвинения выявлено 5 стенов, следовательно, уровень выраженности самообвинения в структуре самоотношения подростков с ЗПР является средним, что указывает на избирательное отношение к себе. Одни трудности способны вызвать у подростков с ЗПР осуждение самих себя. Другие проблемные ситуации вызывают отрицание собственной вины, а защита своего «Я» в данном случае осуществляется путем обвинения других. Однако в большинстве случает обвинение себя за те или иные поступки и действия сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих.

У подростков без отклонений в развитии выявлено 3 стена по данной шкале, что соответствует низкому уровню выраженности этого компонента в структуре самоотношения. Это говорит о том, что подростки без отклонений в развитии обнаруживают защитное поведение по отношению к собственному «Я» в конфликтных ситуациях: в них они склонны отрицать свою вину. Ощущение удовлетворенности собой сочетается с порицанием других, поисками в них источников неприятностей и конфликтов. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Метод математической обработки по U–критерию Манна-Уитни выявил статистически значимые различия по шкале «самоуничижение» U= 37,5 при достоверности p=0,001. Таким образом, подростки с ЗПР самоуничижают себя более, чем их сверстники без отклонений в развитии.

Полученные результаты исследования показывают, что основу коррекционно-развивающих занятий должны составить социально-психологические тренинги развития позитивного самоотношения. При этом в СПТ должны быть включены упражнения и игры, развивающие системно интеллектуальную деятельность личности [10], а также развитие личности в средовых информационных взаимодействиях [8] и формирование мировоззрения, культуры, компетентности личности в контексте устойчивого развития природы и общества [7].

Выводы

1. Самоотношение у подростков с ЗПР и у подростков без отклонений в развитии формируется по одним и те же закономерностям.

1. У подростков с ЗПР среди особенностей самоотношения присутствует тенденция к повышению зависимости от внешних факторов, новизны обстоятельств, степени прогнозируемости событий и результатов

2. У подростков с ЗПР существует тенденция к снижению оценки своего духовного потенциала, богатства внутреннего мира, ценности собственной личности.

3. Самопринятие подростков с ЗПР находится на одном уровне с самопринятием подростков с нормальным интеллектуальным развитием: и те, и другие склонны как принимать не все свои достоинства, так и критиковать не все свои недостатки.

4. У подростков с ЗПР доминирует тенденция к избеганию изменений, реакции защиты собственного «Я» в виде порицания, осуждения себя или привлечения смягчающих обстоятельств. У подростков без отклонений в развитии – желание соответствовать общепринятым нормам поведения, отрицание или вытеснение причин неуспеха, заключающихся в себе, отрицание собственной вины, перенос ответственности за неудачи на окружающих.

5. Самоуничижение у подростков с ЗПР статистически более выражено, чем у подростков без отклонения в развитии.

6. В содержание коррекционно-развивающей работы с подростками с ЗПР необходимо включать занятия, направленные на формирование позитивного и устойчивого самоотношения в виде социально-психологических тренингов.

Литература

[1] Агапов В.С. Сущностная характеристика Я-концепции / Под общ. ред. А.В. Иващенко. – М.: МОСУ, МГСА, РПО, 2001.

[2] Агапов В.С., Егунова Е.В. Типология структурной интеграции самосознания личности: монография / Под ред. А.В. Иващенко. – М.: МНЭПУ, 2008.

[3]Агапов В.С. Современные исследования самосознания Я-концепции субъекта в контексте идей С.Л. Рубинштейна // Акмеология № 1 (41). 2012. С. 133–143.

[4] Агапов В.С. Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований. // Акмеология. № 3 (43). 2012. С. 26–31.

[5] Агапов В.С. Системное изучение Я-концепции субъекта в российской психологии // Акмеология № 1 (45). 2013. С. 27–30.

[6] Басин М.А. Формирование волевой регуляции у подростков с делинквентным поведением. Дис. … канд. психол. наук – М., 2006.

[7] Гагарин А.В. Мировоззрение, культура, компетентность личности в контексте устойчивого развития природы и общества. // Акмеология. № 3 (35). 2010. С. 28–32.

[8] Гагарин А.В., Раицкая Л.К. Развитие информационной личности: энвайронментальная составляющая // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2013. № 1. С. 013–020.

[9] Кропачева М.Н. Психологические особенности самоотношения у младших школьников с задержкой психического развития: Дис. … канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2010.

[10] Мишина М.М. Основные положения системной концепции интеллектуальной деятельности личности // Акмеология № 2. 2013. С. 35. –39.

[11] Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: Смысл, 1993.

[12] Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: Изд-во МГУ, 1991.

[13] Сарджвеладзе Н.И. Структура самоотношения личности и социогенные потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси: «Мицниереба», 1974. С. 308–315.

[14] Столин В.*В.* Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983.

[15] Талипова О.А. Особенности самоотношения в структуре самосознания старших подростков с задержкой психического развития: Дис. … канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2007.

[16] Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977.

FORMATION FEATURESOF SELF-ATTITUDEOF ADOLESCENTS WITH RETARDATION OF MENTAL DEVELOPMENT

Svetlana AndreevnaLebedevais a speech therapist, development center for children «Clever men and clear heads», Perekopskayastreet, 1a, Tula, 300045, e-maills.a@bk.ru
Sergey KurbanovichKhaidovis Ph.D., Department of Special Psychology, Leo Tolstoy Tula State Pedagogical University (Leo Tolstoy TSPU); Lenin Avenue, 125, Tula, 300026; e-mail: tgpu@tula.net

Annotation
the article is devoted to analysis of the features of self-attitude of adolescents with retardation of mental development.In this paper the notion of self-attitude is considered from the point of view of V. V. Stolin and S.R. Pantileev's approach.In the article quantitative and qualitative results of research of self-attitude of adolescentsaged 12–14 years with mental retardation are presentedare presented. The results of research allow to ground necessityof formation of the positive, steady self-attitudeagainst negative impacts of external environment ofadolescents with retardation of mental development, thereby creating possibilities of successful social adaptation of the personality to requirements of society and steadiness to negative factors of the social reality.
Key words: self-attitude, adolescents, retardation of mental development, self-concept, self-perception, self-acceptance, social adaptation.

УДК 159.9

ДУХОВНОСТЬ КАК ПОИСК, ОБНАРУЖЕНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ВНУТРЕННЕГО ИДЕАЛА

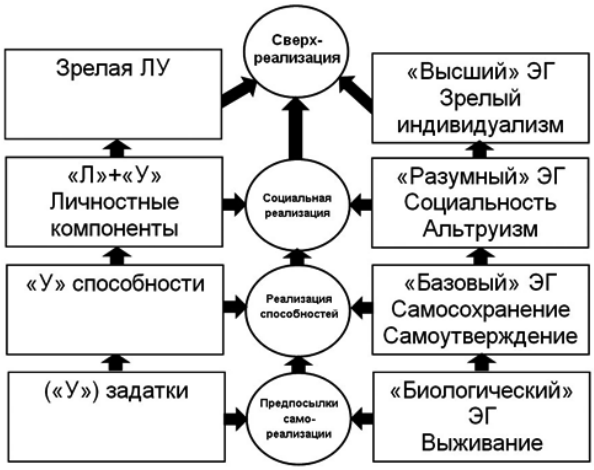
Левит Леонид Зигфридович (Минск, Беларусь) – кандидат психологических наук, доцент, директор Центра психологического здоровья и образования; leolev44@tut.by

Аннотация
Понятие духовности рассматривается с точки зрения высшего уровня развития и взаимодействия обеих систем «Личностно-ориентированной концепции счастья», разработанной автором. При этом в категории «священного» выступает зрелая «Личностная Уникальность», представляющая идеальную часть психики, подлежащую обнаружению и реализации.
Ключевые слова: духовность, личностная уникальность, счастье.

Введение. С точки зрения некоторых психологов, понятие священного является центральным в человеческих переживаниях [7, p. 646]. Духовные феномены в этом смысле представляют собой критически важные темы для психологического исследования – не только потому, что духовность представляет собой часть культуры, но и в связи с ее многоплановым влиянием на функционирование человека.

Человек может быть назван «духовным» в такой степени, в какой он стремится найти, познать, пережить и находиться в контакте с тем, что он считает священным [7, p. 648]. Разнообразие путей и возможностей поиска является поистине безграничным, поскольку практически любой аспект человеческой жизни может быть наделен статусом священного. Последнее при этом определяется как нечто отделенное от обыденной повседневной жизни, заслуживающее благоговения и уважения [7, p. 647].

Личностно-ориентированная концепция счастья. Многообразие возможностей поиска священного, равно как и жизненных аспектов, способных обрести данный статус, в сочетании с мощным потенциалом духовности обретает особую актуальность в условиях нарастания рыночно-материалистической ориентации современного общества. В этом смысле «персональная духовность», предоставляя современному человеку временное «убежище» от всевластия изматывающего труда, чередующегося с погоней за легкими и бессмысленными удовольствиями, способна сбалансировать возникающие диспропорции.



«Личностная Уникальность» (ЛУ) «Эгоизм» (ЭГ)
Рис. 1 ЛОКС

Мы хотели бы предложить и обосновать новую интерпретацию постижения духовного – с помощью высшего уровня разработанной нами «Личностно-ориентированной концепции счастья» (ЛОКС), в которой самореализация индивида, достижение им осмысленной, полноценной жизни описываются через взаимодействие двух систем – «Личностной Уникальности» (ЛУ) и «Эгоизма» (ЭГ). Обе системы состоят из 4-х уровней, каждый из которых представляет собой определенный этап человеческого развития – от внутриутробного состояния до зрелой самореализации (рис. 1).

Предыдущие работы продемонстрировали теоретические возможности ЛОКС в сравнительном анализе с известными философскими теориями, моделями личности и концепциями эвдемонии, которые расположились на одном или нескольких ее уровнях [3; 5] (Рис. 1).

Предлагаемое решение. В рамках ЛОКС, «духовным» для человека становится обращение в себя с целью поиска, обнаружения и реализации (с помощью высшего уровня системы «ЭГ») своего врожденного потенциала – «Личностной Уникальности» (ЛУ) или «дэймона» в древнегреческой философской традиции [6]. При этом в роли «священного» и выступает сама ЛУ.

Каковы основания и преимущества подобного выбора? Личностная Уникальность рассматривается нами как *идеальная* часть человеческой психики, определяющая жизненное предназначение, судьбу индивида [1; 2; 4]. Соответственно, реализация Личностной Уникальности как высшей жизненной ценности в соответствующей активности позволяет субъекту достигать и «первосортного» счастья [3; 5]. Если, с точки зрения А. Тверски, духовное представляет собой *лучшее* в человеке [8], значит ЛУ автоматически приобретает «священный» статус, в то время как ее поиск становится духовным по своей природе.

Известно, что следование общепринятым путям обретения духовности способно приносить не только благо, но и зло. Примером последнего являются многочисленные столкновения на религиозной почве. В этом смысле, контакт индивида с собственной Личностной Уникальностью не может принести вред окружающим в силу того, что ЛУ спрятана *внутри* человека, имеет уникальный характер и потому никоим образом не «пересекается» с Личностной Уникальностью других людей.

Подобный подход может использоваться и религиозным человеком – если трактовать Личностную Уникальность в качестве «божественной» части, связывающей индивида с высшей силой [3]. Отметим, что и реализация ЛУ в специфической для нее для нее деятельности (работе, труде) может расцениваться как «священный зов» [7, p. 649].

Использование системы «Эгоизм» в реализации Личностной Уникальности обосновывается удивительным совпадением с христианской концепцией первородного греха. С одной стороны, система «Эгоизм» имеет непосредственное отношение к «мирским» аспектам человеческого существования. С другой стороны, возможное достижение данной системой

высшего уровня развития и ее трансформация в зрелый индивидуализм предполагает смену жизненных приоритетов в пользу обнаружения и реализации Личностной Уникальности как главной ценности духовного существования. «Вызревание» обеих систем предполагает и более старший возраст зрелой самореализации, связанный с достижением жизненной вершины.

Наконец, духовная сущность ЛУ, взятая сама по себе, вне контекста взаимодействия с системой «ЭГ», также способна выполнять ряд важных психотерапевтических функций. Подобное может иметь место, когда «внешняя» актуализация ЛУ по тем или иным причинам временно затруднена или невозможна. Человек слушает свою «идеальную часть» и принимает *верные для себя* решения на ее основе. Если в окружающей среде резко повышается уровень «негативной сложности», индивид в защитных целях учится временно снижать внешнюю активность и переходить к внутренней «позитивной простоте». Соответствующие техники были нами разработаны и опубликованы [2; 3].

Заключение. Использование высшего уровня взаимодействия обеих систем Личностно-ориентированной концепции счастья позволяет выдвинуть еще одну возможность достижения духовности, имеющую ряд особенностей и преимуществ.

Литература

[1]. Левит Л.З. Личностная Уникальность клиента как основа для терапии // Психология и психотехника. 2013. № 6. С. 584–590.
[2]. Левит Л.З. Внутренний идеал как основа для психотерапии. // Практическая психология: от фундаментальных исследований до инноваций: Материалы IX Международной научно-практической конференции. Тамбов: Издательский дом ТГУ, 2014. С. 109–116.
[3]. Левит Л.З. Индивидуальный потенциал и его реализация: двусистемная концепция (в двух частях). Минск: РИВШ, 2014. Ч. 1. 420 с.
[4]. Levit L.Z. Personal Uniqueness Therapy: Living with an Inner Ideal. // American Journal of Applied Psychology. Vol. 3. № 1, January 2014. Pp. 1–7.
[5]. Levit L.Z. Exploring the Psychology of Happiness: The Latest Experimental Results // Psychology and Social Behavior Research. 2015. № 3 (1). Pp. 1–10.
[6]. Norton D. L. Personal Destinies. A Philosophy of Ethical Individualism. Princeton: Princeton University Press, 1976. 398 p.
[7]. Pargament K.I., Mahoney A. Spirityality. Discovering and Conserving the Sacred // Handbook of Positive Psychology / Ed. Snyder C.R., Lopez S.J. Oxford University Press, 2001. Pp. 646–659.
[8]. Twerski A.J. Twerski on Spirituality. New-York: Shaar Press, 1998. 336 p.

SPIRITUALITY AS THE SEARCH, DISCOVERY AND REALIZATION OF THE INNER IDEAL

Levit Leonid Zigfridovich (Minsk, Belarus) – Ph.D., director of the Centre for psychological health and education; leolev44@tut.by

Abstract

The notion of spirituality is regarded through the highest level of development and interaction of both systems of the «Person-Oriented Conception of Happiness» elaborated by the author. In this context, mature «Personal Uniqueness» represents the «sacred», ideal part of a personality, demanding its discovery and realization.

Key words: spirituality, personal uniqueness, happiness.

УДК 159.9

МЕДИТАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Лемешевская Мария Николаевна – магистрант заочной формы обучения, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84, Москва, Россия, 119606.

Аннотация

Обозначена сущность понятия «медитативные практики», раскрыты виды медитативных практик и их особенности в развитии и саморазвитии человека.

Ключевые слова: медитация, медитативные практики, саморазвитие.

Если дать медитации общее, но емкое значение, то можно обратиться к словам доктора Хендрика Йоханнеса Виттевина, который определил, что «медитация – искусство обращаться внутрь, переносить внимание с внешнего мира на внутренний» [3, с. 79].

Однако существует множество самых разнообразных определений медитации. «Слово «медитация» может означать много различных вещей для многих разных людей» [5, с. 119]. Но в большинстве своем авторы сходятся в одном мнении: медитативные практики являются методом, способствующим саморазвитию личности.

Так, в своей книге «Медитация: путь к совершенству» Е.В.Шубина пишет, что медитация – «это процесс роста, дающий человеку новый опыт в интеллектуальной и философской сфере» [12, с. 11].

Согласно книге «Буддизм: словарь» под редакцией Жуковской Н.Л., «медитация (санскр. Дхьяна) – внутреннее сосредоточение сознания на определенной идее, обычно подкрепляемое созерцанием соответствующего объекта и ведущее к успокоению, внутренней гармонии и предполагаемому прорыву на новый уровень понимания сущности бытия [1, с. 179].

«Рейчелт, исходя из опыта исследования китайского буддизма, определяет медитацию как «благоговейное размышление о высочайших силах универсума», как «спокойное благостное рассмотрение смысла жизни и слушание голоса неба в душе» [7, с. 6].

В своей книге «Медитация – путь к себе», Л.Каганов писал, что медитативная практика является методом саморегулирования, который основывается на управлении вниманием для изменения психических процессов, для достижения в итоге улучшения самочувствия и здоровья, расширения возможностей по управлению сознанием, а также развития личности.

Несмотря на то, что «о медитации написаны тысячи книг, множество школ учит этой практике, которая, кроме того, имеет сотни форм и самые различные техники» [10, с. 244], Винченцо России приходит к мнению, что «медитация – это одна из практик, издавна сопутствующих внутреннему росту человека» [10, с. 243].

Можно сказать, что медитация – это своеобразная тренировка сознания, предназначенная наработать или развить уже имеющиеся навыки и функции, одной из которых является управление вниманием. Управление вниманием подразумевает способность человека концентрировать свое внимание на том или ином предмете или объекте в течение продолжительного периода времени.

«Концентрация – это полное осознание того, что именно происходит с вами здесь и сейчас» [13, с. 150].

Тибетский деятель Дже Цонкапа выделил девять этапов концентрации внимания:

1. Закрепление мысли на объекте;
2. Продолженное закрепление;
3. Поправляемое закрепление;
4. Прочное закрепление;
5. Обуздание ума;
6. Успокоение;
7. Полное успокоение;
8. Однонаправленное сосредоточение;
9. Ровное сосредоточение (равновесие).

В самых разных религиях медитативные практики играли особую роль, являлась способом успокоения ума, избавления от хаотичного движения мыслей в голове, и, постепенного просветления и достижения состояния нирваны. Считалось, что «мы тщательно заботимся о том, чтобы питать тело три или четыре раза в день; но хорошую пищу должен получать и ум – для его питания необходимо какое-то полезное учение» [8, с. 13].

В монастыре Шаолинь медитативным практикам всегда отводилось особое место, как методу, позволяющему воспитать в личности необходимые для саморазвития качества. «Одним из путей духовного роста является развитие способности к состраданию за счет декламации сутр; достижение иных добродетелей для обретения интуитивной мудрости во время медитации представляет собой другой путь. Поэтому чтение сутр и медитация являются необходимыми занятиями в дзэнских монастырях» [4, с. 405].

Медитативные практики использовали в самых разных культурах. И это не всегда было связано с религией. Считается, что еще в давние времена перед началом охоты, войдя в особое состояние, люди исполняли ритуальный танец, чтобы заручиться поддержкой своих богов.

В настоящее время все еще практикуется шаманизм, основной идеей которого является вхождение шамана в медитативный транс, что способствует получению запрашиваемой информации или достижению другой изначально поставленной цели. В суфизме существует таинственная и малоизученная практика танца дервишей, которое заключается в длительном кружении на одном месте, и сопровождается произносимой про себя молитвой.

Из более распространенных практик можно отметить цигун, который является динамической медитативной практикой с сосредоточением внимания на дыхании.

«Современная психотерапия и буддийская практика медитаций согласны в том, что беспокойство является нежелательным состоянием» [7, с. 22].

В современном мире медитативные практики все чаще используются людьми не только для достижения эмоционального успокоения, но и для размышления над смыслом жизни, поскольку «в медитативном состоянии человек способен реально воспринимать жизненные проблемы и в то же время отстраняться от них и заинтересованно наблюдать за ними как бы со стороны» [9, с. 9]. Также к медитативным практикам можно прибегать, чтобы научиться управлять различными сферами собственной жизни. Например, своим физическим самочувствием, без вспомогательных медикаментозных средств.

По мнению профессора Самдхонга Римпоша, главы Центра Высшего тибетского обучения в Сарнате, Бенаресе, «некоторые люди просто хотят себя хорошо чувствовать или преодолеть бессонницу и другие состояния. Но истинной целью должно быть видение реальности, хотя многие из упомянутых состояний исправляется именно медитацией» [11, с. 74].

Также, следует отметить, что «медитация подразумевает работу с воображением больше, чем с волей. Медитация – это когда ваше тело, ум, чувства, дух – большой мир, который вы постигаете. И он становится вашим союзником, а не рабом» [2, с. 9].

Для того чтобы понять смысл медитативных практик и сделать их составляющей своей повседневной жизни, совсем не обязательно изучать их первоначальные источники. Для обучения данной методике также совсем не обязательно придерживаться какого-то определенного мировоззрения или сосредотачивать свое внимание на какой-то одной технике. Поскольку «выбор путей медитации сегодня чрезвычайно богат. Они предлагают свою помощь любому человеку, желающему восстановить свое физическое или психическое здоровье или развить свои способности» [6, с. 59].

Сутью медитативных практик считается «освобождение ума» от мыслей. В буддизме существует две основные медитативные техники для достижения этого состояния: «самадха» и «випассана».

В переводе с санскрита «самадха» означает успокоение ума, целостность, объединение; осуществление, завершение; собранность; совершенство. Практика самадхи подразумевает использование статических поз и дыхательных техник. Суть самадхи заключается в восприятии божественного начала и слияния с ним.

«Випассана» в переводе санскрита означает «медитация прозрения», «видение как есть» или «высшее видение». Основным инструментом випассаны является самонаблюдение. Суть данного метода заключается в изучении собственного внутреннего мира и последующего избавления от тревожных мыслей и эмоций.

По предмету концентрации внимания, медитативные практики можно разделить на четыре типа:

1. мантра;
2. визуализация;
3. тратака;
4. телесно-ориентированные медитации.

В переводе с санскрита, мантра означает «орудие осуществления психического акта», в иной трактовке – «стих», «заклинание», «волшебство». В индуизме, буддизме и джайнизме мантра считалась священным текстом, который предполагал точного воспроизведения его звуков.

Мантра является набором определенных звуков или слов, каждый из которых имеет свое особое значение. Считается, что мантра может оказывать воздействие на эмоциональное состояние произносящего ее человека, а также менять происходящую вокруг него действительность.

Визуализация заключается в представлении какого-либо предмета или объекта. В буддизме считается, что лучшим объектом для визуализации при выполнении медитативной практики является сам Будда, светящийся образ которого и следует представлять. Однако при практике медитации без религиозного контекста, существует достаточно широкий выбор объектов и предметов для концентрации, который осуществляется исходя предпочтений самого практикующего.

Тратака означает «неподвижный взгляд», либо «пристальный взгляд». О тратаке говорится во многих текстах, хотя чаще всего она упоминается под другими названиями и в соответствии с культурными традициями разных народов имеет свои различия. Сама техника заключается в концентрации внимания на определенном объекте. Одним из самых популярных объектов сосредоточения внимания является пламя свечи. Еще, довольно часто, практикующие медитативные практики фиксируют внимание на дыме, исходящем от зажженных благовонных палочек.

В телесно-ориентированных медитациях чаще всего предпочтение отдается различным дыхательным техникам, поскольку «дыхание непосредственно связанно с деятельностью человеческого мозга как в физиологическом, так и в плане эмоциональном» [13, с. 150]. Суть данных практик сводится к внимательному наблюдению самого процесса вдыхания и выдыхания воздуха.

Использование дыхательных техник при выполнении медитативных практик очень важно, поскольку правильное дыхание обеспечивает полное дыхание, которое еще очень часто называют йогическим дыханием. Вообще существует три способа дыхания:

1. Верхнее дыхание;
2. Среднее дыхание;
3. Брюшное дыхание.

Верхнее дыхание является поверхностным дыханием. Оно не обеспечивает легкие необходимым количеством кислорода, и, по этой причине, кровь недостаточно насыщается кислородом, который необходим для полноценной жизни, что впоследствии приводит к усталости, постоянной сонливости, бессоннице, повышенной утомляемости, постоянным головным болям и развитию различных хронических заболеваний.

Раньше, верхнее дыхание было в большей степени характерно для женщин, что обуславливалось модой на постоянное ношение корсета, который сжимал тело и затруднял процесс полноценного дыхания. Однако в наше время, в данном вопросе гендерных различий уже не существует. Кроме различных соматических заболеваний, причиной перехода на верхнее дыхание чаще всего является стресс и сидячий образ жизни.

Среднее, или, так называемое межреберное дыхание является более полезным, чем верхнее, поскольку в данном способе хоть и незначительно, но включает в себя брюшное дыхание. Таким образом, воздух поступает уже не только в верхнюю, но и в среднюю часть легких. К такому способу дыхания прибегают люди, которые стоят или находятся в сидячем положении. Также, к среднему дыханию обычно прибегают в душных помещениях с недостаточным количеством кислорода.

Глубокое дыхание, также называемое брюшным, характерно для небольшого количества людей, которым свойственен активный образ жизни. У остальных людей брюшное дыхание возникает, в основном, рефлекторно при зевании или непроизвольном глубоком вдыхании воздуха при проветривании помещения или при нахождении на природе.

При глубоком дыхании воздухом наполняется вся нижняя и средняя часть легких. Поэтому данный способ дыхания является более полезным, чем верхнее или среднее дыхание.

Полное дыхание включает в себя как верхний и средний, так и нижний способ дыхания, благодаря чему грудная клетка начинает расширяться до своего естественного объема. При таком способе дыхания человеку удается получить необходимое количество кислорода, что помогает не только избавиться от усталости, постоянной сонливости, бессонницы, повышенной утомляемости, постоянных головных болей и возникаю-

щих при верхнем дыхании проблем, но также расслабиться и устранить мышечные спазмы, а также избавиться от стресса.

Литература

1. Абаева Л.Л., Андросов В.П., Бакаева Э.П. и др. Буддизм: словарь. – М.: Республика, 1992. – 287 с.
2. Акимов Б.К. Медитация. Самовнушение. Аутотренинг. Самые эффективные психотехники. – М.: Амрита-Русь, 2014. – 96с.
3. Виттевин Х.Й. Бизнес и духовность. Суфизм в действии. – М.: Гаятри, 2007. – 168с.
4. Вон К.К. Энциклопедия Шаолиня. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 440 с.
5. Дэйви Х.Е. Японская йога. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 208 с.
6. Карлгрен Ф. Антропософский путь познания. – М.: Центр Вальдорфской педагогики при Роу. 1991. – 159с.
7. Конзе Э. Буддийская медитация: благочестивые упражнения, внимательность, транс, мудрость. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 144с.
8. Кхантипалло Б. Секреты медитации: Спокойствие и прозрение. – М.: Беловодье, 2005. – 272 с.
9. Роджерс М. Будь спокоен, мой разум: Книга медитаций. Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 224 с.
10. Росси В. Жизнь в движении: Система Рио Абьерто. – М.: Этерна, 2009. – 256 с.
11. Фолконар Т. Творческий интеллект и самоосвобождение: Корзыбский, неаристотелевское мышление и Восточное осознание. – М.: КСП+, 2003. – 208с.
12. Шубина Е.В. – Медитация: путь к совершенству. – СПб.: ИД Весь, 2004. – 96с.
13. Эррикер К. Буддизм. – М.: ФАИРПРЕСС, 2000. – 304 с.

MEDITATION AS A PSYCHOLOGICAL-ACMEOLOGICAL PRACTICE OF PERSONALITY SELF-DEVELOPMENT

Maria N. Lemeshevskaya – extra-mural magistrand, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Prospect Vernadskogo, 82, Moscow, Russian Federation 119606.

Abstract

the article denotes a general concept of meditation, defines forms of meditation and its influence on human development and self-development.

Key words: meditation, meditation practices, self-development.

УДК 159.9

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

Ложкина Лада Ивановна (Архангельск, Россия) – кандидат психологических наук, Северный государственный медицинский университет; пр. Троицкий, 51; LadaL1@yandex.ru

Аннотация

В данной статье рассмотрен вопрос развития профессионального сознания в контексте мультипарадигмальности психологической науки. Сделан акцент на интегративный акмеологический подход. Отмечено, что важным условием становления профессионала является особая организация образовательной среды. Представлена теоретическая модель поэтапной интеграции психологического знания.

Ключевые слова: профессиональное сознание, учебно-профессиональная деятельность.

Проблема развития профессионала приобрела особую актуальность в современном обществе. Методологические основы изучения феномена профессионализма широко представлены в рамках акмеологического подхода. [4]. Понятие профессионализма трактуется весьма разнообразно, однако всегда рассматривается как некая системная характеристика субъекта профессиональной деятельности. Идеологией изучения становления профессионала выступает категория «субъекта», который рассматривается с позиций активности и целостности. [1] Выступая, как уникальная системная организация обладающая активностью, субъект постоянно разрешает возникающие противоречия между собой и требованиями среды. Эффективное разрешение конфликта «Я – среда» позволяет выйти на новый организационный уровень и открывает новые жизненные перспективы. Неэффективное разрешение противоречий приводит к стагнации личности или развитию по пути деструкции. Профессиональное становление занимает большую часть онтогенеза, начинаясь в период формирования профессиональных замыслов и заканчиваясь вместе с прекращением занятия профессиональной деятельностью. [5] Начало занятия профессиональной деятельностью включает человека в особую социальную ситуацию развития, способствуя формированию новых жизненных приоритетов и ценностей. Акмеологическая концепция развития профессионала раскрывает глубокие взаимодействия и взаимовлияния профессиональной деятельности и личности. [3] Важным этапом становления профессионала является период обучения, когда студент погружается в учебно-профессиональную деятельность и его житейские представления становятся в конфронтацию с научной картиной мира. В этот период начинает формироваться профессиональное сознание. Помимо традиционных трудностей, связанных с адаптацией к новой ситуации, изучение психологии затрудняется ее особым содержанием. Психология представляет собой разветвленную сеть различных направлений и школ, что значительно затрудняет объединение научного знания в субъективную картину научных представлений. Противоречия между теориями, а в некоторых случаях и между понятиями порождает внутренний интеллектуальный конфликт и осложняет выполнение учебно-профессиональных задач. Начальные этапы обучения связаны с овладением профессиональным языком и изучением общепсихологических подходов. Этот этап можно назвать пропедевтическим в становлении профессионализма. Для решения этих задач необходимо, как минимум, две составляющие. Это адаптационная готовность студента [2] и особая организация образовательной среды. Являясь мультипарадигмальной наукой, психология имеет ряд противоречий и дискуссионных вопросов. Студент не в силах сам разрешить возникающие противоречия в силу отсутствия у него рефлексивного слоя профессионального сознания. Накопленные противоречия осложняют развитие профессионализма и построение стройной системы знаний. Поэтапное погружение в профессиональное пространство позволит частично нивелировать острые конфликты между различными научными подходами и обеспечит качественное понимание психологического знания. Предложенная модель призвана способствовать формированию целостной научной системы психологического знания. Представленный подход возможен лишь при междисциплинарном синтезе и в условиях преемственности учебных программ. Предлагаемая модель состоит из четырех этапов и построена по принципу «от простого к сложному». Первый этап погружения в научно-профессиональное пространство связан с изучением основных категорий психологии. На этом этапе происходит активное овладение научным языком. Студент должен научиться грамотно употреблять основные понятия, уметь определять какое понятие является более узким, а какое более широким. В качестве своеобразного новообразования можно рассматривать способность качественно описать психический феномен в категориях психологии. На втором этапе происходит ознакомление с основными парадигмами. В этот период психология предстает перед студентом как мультипарадигмальная наука и открывается возможность рассматривать одно и то же явление с точки зрения различных подходов (рассмотрение личности в гуманистической и естественно-научной парадигме). Очень важным представляется понимание психологии, как науки обобщающей биологическое и гуманитарное знание о человеке. Новообразованием этого периода будет способность к разностороннему анализу психических явлений. На третьем этапе происходит расширение представлений о психологических школах. Структурированность профессионального сознания будет осуществляться путем постепенного углубления знаний о различных подходах внутри одной парадигмы. Важным представляется позиционирование не только различий между теориями, но и акцентирование внимания студента на общих принципах описания психологической реальности внутри одной парадигмы. Новообразование этого этапа – способность к элементарной объективной и субъективной рефлексии над научным знанием. Четвертый этап представляет собой углубленное знакомство с различны-

ми теориями. В этот период научная рефлексия получает свое дальнейшее развитие. Наивысшей точкой достижения будет способность студента выйти с репродуктивного уровня на продуктивный. Развивается способность к самостоятельной постановке научно-учебной задачи и поиску информации для ее решения. Новообразованием этого этапа будет построение научной психологической картины мира. Таким образом, становление профессионала на первых этапах связано с погружением в профессиональную среду посредством учебно-профессиональной деятельности, в ходе которой происходит интериоризация научной картины мира. Одним из способов построения целостного системного психологического знания может выступать идея о поэтапной интеграции научных представлений в сознании студента-психолога. Качественное овладение теоретическим знанием является пропедевтическим уровнем для формирования профессиональных компетентностей и достижения профессионального акме.

Литертура

[1]. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. М.; Воронеж: Издательство Московского социально-психологического института; НПО «МОДЭК», 1999. 224 с.
[2]. Арендачук И.В. Адаптационная готовность личности к учебно-профессиональной деятельности: системно-диахронический подход //Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). Красноярск: Научно-инновационный центр. 2013. № 10(30). URL: http://journals.org/index.php/sisp/article/view/10201327/pdf_447
[3]. Дергач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.; Воронеж: Издательство Московского социально-психологического института; НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
[4]. Деркач А.А. Акмеология: наука, практика, образование. // Акмеология. 2014. № 3–4 (специальный выпуск). С. 22–27.
[5]. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вуза. М; Екатеринбург: Академический проект; Деловая книга, 2003. 336 с.

ACMEOLOGICAL APPROACH IN STUDYING THE PROBLEMS OF THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT – PSYCHOLOGIST

Lozhkina Lada Ivanovna (Arkhangelsk, Russia) – Cand. Ps., Northern State Medical University; 51, Troitsky Ave.; e-mail: LadaL1@yandex.ru

Abstract

In this article the question of development of professional consciousness in the context multiparadigmality psychological science. An important condition of formation of a professional is a special organization of the educational environment. Presents a theoretical model of gradual integration of psychological knowledge.

Key words: professional consciousness, training activities.

УДК 159.928.234

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Лосева Светлана Николаевна (Иркутск, Россия) – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры музыкального образования, Иркутский государственный университет Педагогический институт, ул. Карла Маркса, 1, Loseva@bk.ru.

Аннотация

Исходя из представления автора о структуре музыкальной одаренности как интегральном образовании, в статье излагаются и обсуждаются результаты эмпирического исследования музыкальной одаренности и ее развития в процессе вокально-хоровой деятельности.

Ключевые слова: музыкальная одаренность, вокально-хоровая деятельность.

В новых социально-экономических условиях развития нашего общества проблема изучения детской одаренности стала одним из приоритетных научных направлений, ориентированной не только на высокие профессиональные достижения, но и на непрерывное саморазвитие [1]. Недостаточная научная разработанность единой теоретической концепции музыкальной одаренности, отсутствие единого мнения исследователей по вопросу диагностики, выявления и развития музыкальной одаренности осложняет процесс изучения данной проблемы и не способствует практической реализации получаемых выводов. На сегодняшний день отсутствуют как теоретические и практические разработки, так и программы, направленные на развитие музыкальной одаренности в процессе вокально-хоровой деятельности. В связи с этим психологическое изучение феномена музыкальной одаренности, выявление соотношения ее отдельных компонентов, а также ее развития у учащихся в процессе вокально-хоровой деятельности, приобретает особую актуальность. Все вышесказанное и определило выбор темы нашего исследования.

Исследование музыкальной одаренности проводилось в три этапа на базе творческих хоровых коллективов г. Иркутска с музыкально одаренными школьницами 8–15 лет. Выборка испытуемых включала две группы. В первую группу были включены музыкально одаренные испытуемые (70 человек), которые занимались пением на протяжении длительного периода времени, имели высокие достижения в вокально-хоровой деятельности и награждены дипломами Международных и Всероссийских конкурсов. Во вторую группу вошли учащиеся, не занимающиеся пением (130 человек). В каждой группе были выделены три возрастные подгруппы: учащиеся 8–10 лет, 11–12 лет и 13–15 лет.

В своем исследовании при определении структуры одаренности мы опирались на культурно-психологическую модель одаренности Л.И.Ларионовой [4]. По нашему мнению, музыкальная одаренность включает музыкальность, интеллект, креативность и духовность. В определении интеллектуальной составляющей, креативности и духовности в структуре музыкальной одаренности мы придерживались точки зрения Л.И.Ларионовой [4]. Компонент музыкальной одаренности в вокально-хоровой деятельности – музыкальность – изучался нами в исследовании как «синтез слуховой (аналитический слух) и эмоциональной (интонационный слух) музыкальных способностей» (Д.К.Кирнарская [3]).

На основании изучения и анализа литературы в данной работе был разработан и реализован подход к исследованию музыкальной одаренности в процессе вокально-хоровой деятельности, основанный на представлении об этом феномене как интегральном личностном образовании, включающем музыкальность, интеллектуальную, креативную и духовную составляющие, который имеет свои особенности развития в вокально-хоровой деятельности.

На основе сравнительного анализа были выявлены особенности развития музыкальной одаренности школьниц в вокально-хоровых коллективах различных образовательных учреждений (общеобразовательной школе, детской школе искусств, Дворце детского и юношеского творчества), которые заключаются в различном уровне выраженности основных компонентов музыкальной одаренности и в характере их взаимосвязи.

Изучение музыкальности школьниц в эмпирическом исследовании показало, что уровень показателей у музыкально одаренных учащихся выше и в процессе вокально-хоровой деятельности наблюдается возрастная динамика развития аналитического и интонационного слуха у одаренных испытуемых. С увеличением возраста музыкальность развивается. Статистический анализ результатов свидетельствует о том, что уровень музыкальности одаренных школьниц выше и достоверно значимо различается с показателями школьниц, не занимающихся пением.

В процессе эмпирического исследования было также установлено, что показатели уровня интеллектуального развития имеют средний уровень интеллектуального развития и характеризуется положительной возрастной динамикой музыкально одаренных подростков. При сравнении дивергентного мышления и самооценки творческих характеристик наблюдается также положительная возрастная динамика у музыкально одаренных респондентов. Анализируя духовность на основании результатов выделенных трех факторов (A, G, I) из 16-факторного опросника Р.Кеттелла [2], можно констатировать развитие внутреннего мира музыкально одаренных школьниц и формирование их взаимоотношений с окружающими людьми.

Результаты сравнительного анализа структурных компонентов музыкальной одаренности выявили, что значения всех составляющих у музыкально одаренных школьниц пре-

вышают показатели школьниц, не занимающихся пением. У музыкально одаренных учащихся формируется структура музыкальной одаренности (музыкальность, духовность, креативность и интеллект). С увеличением возраста одаренных респондентов количество значимых связей возрастает. Наличие корреляционных связей у музыкально одаренных школьниц может свидетельствовать о том, что музыкальность является системообразующим компонентом в структуре музыкальной одаренности. Разработанная программа развития музыкальной одаренности в процессе вокально-хоровой деятельности позволяет говорить о целесообразности ее использования в массовой школе и в системе дополнительного образования.

В целом выполненное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. В то же время исследование поставило ряд вопросов, намечающих перспективы дальнейших исследований по данной проблеме. К их числу, в частности, следует отнести изучение гендерных различий музыкально одаренных школьников, выявление роли и значения в вокально-хоровой деятельности духовной составляющей и другие.

Литература

[1]. Деркач А.А., Гагарин А.В., Степанова Л.А. Акмеология: наука, практика, образование // Акмеология. № 3–4 (специальный выпуск). 2014. С. 22–27.

[2]. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р.Кеттелла / А.Н.Капустина. СПб.: Речь, 2004. 104 с.

[3]. Кирнарская Д.К.Теоретические основы и методы оценки музыкальной одаренности: дис. … д-ра психол. наук / Дина Константиновна Кирнарская. – М., 2006. – 373 с.

[4].Ларионова Л.И. Интеллектуальная одаренность и культурно-психологические факторы ее развития: дисс. … д-ра психол. наук / Людмила Игнатьевна Ларионова. – Иркутск, 2002. – 420 с.

DEVELOPMENT OF THE MUSICAL GIFTEDNESS

Loseva Svetlana Nikolaevna (Irkutsk, Russia) – Cand. Ps., Senior Lecturer of musical education, State University of Irkutsk Pedagogical Institute, Karl Marx Street, 1, Loseva@bk.ru

Abstract

According to our idea about the structure of the musical giftedness as an integral formation in the article we stating and discussing the results of the empirical work and it development in the process of the voice and choral activities.

Key words: musical giftedness, the voice and choral activities.

УДК 159.9

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Лях Татьяна Ильинична – кандидат психологических наук, профессор кафедры специальной психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого; пр. Ленина, 125, Тула, Россия, 300028; e-mail talyakh@yandex.ru

Полина Марина Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого; пр. Ленина, 125, Тула, Россия, 300028; e-mail marlyakh@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматриваются акмеологические детерминанты развития мотивации учебно-профессиональной деятельности в вузе: становление студентов как субъектов собственной учебно-профессиональной деятельности и как субъектов мотивационной сферы этой деятельности.

Ключевые слова: акмеологические детерминанты, мотивация учебно-профессиональной деятельности в вузе.

Современная профессиональная подготовка в вузе связана с рядом инновационных преобразований, изменяющих систему устоявшихся ориентиров в оценке качества этой подготовки. Свое отражение данные процессы находят в новых образовательных стандартах высшего профессионального образования и психолого-педагогической литературе, посвященной профессиональному обучению в вузе (А.А. Деркач, В.С. Агапов, В.Г. Зазыкин, И.А. Зимняя, О.В. Москаленко, Е.В. Селезнева, Л.А. Степнова, А.В. Гагарин и др.). Попрежнему ориентиром в оценке качества профессиональной подготовки в вузе выступает изучение и развитие мотивации профессионального обучения в вузе. Одним из конкретных вариантов подобного исследования может служить изучение и развитие мотивации учебно-профессиональной деятельности в вузе. Множество детерминант, достаточно подробно рассматриваемых в психолого-педагогических исследованиях, определяет успешность развития данной мотивации. Вместе с тем, гораздо меньше внимания уделяется изучению акмеологических детерминант, влияющих на становление мотивации учебно-профессиональной деятельности в вузе.

Среди этих детерминант можно выделить два акмеологических условия: становление студентов как субъектов собственной учебно-профессиональной деятельности и как субъектов мотивационной сферы этой деятельности. Остановимся на анализе каждой из этих взаимосвязанных акмеологических детерминант.

Исходной акмеологической детерминантой выступает становление студентов как субъектов собственной учебно-профессиональной деятельности. Это предполагает освоение учащимися данной деятельности в единстве ее структурных компонентов, к которым относятся учебные задачи, учебные действия, действия контроля и действия оценки. Данные категории, подробно рассмотренные применительно к школьному обучению в теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, очень редко используются в характеристике учебного процесса в вузе. Вместе с тем, логика развития учебной деятельности в средней школе должна подготавливать переход студентов к учебно-профессиональной деятельности в вузе.

В современных исследованиях по психологии и педагогике высшей школы (А.А. Вербицкий, С.Д. Смирнов, М. В. Буланова-Топоркова и др.) при характеристике видов деятельности студентов вуза в контексте современных инновационных процессов, как правило, употребляются категории учения, учебно-профессиональной деятельности, профессиональной деятельности, профессионального учения, научно-исследовательской деятельности, учебно-исследовательской деятельности, производственной деятельности, учебно-воспитательной деятельности и т.п. При этом учебно-профессиональная деятельность выступает в качестве стержневой деятельности для всех остальных видов деятельностей, выполняемых студентами в вузе. В рамках данного вида деятельности решаются следующие взаимосвязанные задачи: 1) корректировка у первокурсников имеющегося уровня сформированности учебной деятельности, соответствующей старшему школьному возрасту; 2) формирование умения учиться в вузе в том понимании, как это дается в теории учебной деятельности; 3) становление основ будущей профессиональной деятельности и профессионального самообразования, элементы которых все больше присутствуют в обучении на старших курсах.

Однако стандарты высшего образования по-прежнему не достаточно внимания уделяют развитию компетенций, связанных с освоением структурных компонентов учебно-профессиональной деятельности в вузе. В большей степени рассматриваются действия контроля и оценки, характеризующие результаты, а не процесс выполнения этой деятельности. Поэтому возникает необходимость разработки инновационных учебно-методических рекомендаций для вузов по освоению студентами учебно-профессиональной деятельности в вузе в единстве ее содержательных и структурных компонентов.

Если первая акмеологическая детерминанта, способствующая развитию мотивации учебно-профессиональной деятельности, так или иначе, упоминается в психолого-педагогических исследованиях, то связанная с ней вторая акмеологическая детерминанта практически не отмечается в работах педагогов и психологов. В тоже время, указывается на необходимость формирования у студентов способности к профессиональному и личностному саморазвитию и самосовершенствованию. Данные способности без должной мотивации к деятельности саморазвития и самосовершенствования в полной мере не могут быть развиты. Становясь субъектом мотивационной сферы собственной учебно-профессиональной деятельности, студент приобретает мотивацию к совершенствованию не только этой мотивации, но и мотивации к деятельности саморазвития и самосовершен-

ствования. Студент как субъект мотивационной сферы собственной учебно-профессиональной деятельности должен уметь: анализировать свою мотивационную сферу с точки зрения ее содержания (различных побуждений) и с точки зрения структуры (иерархии этих побуждений). Это включает в себя отработку у студентов системы специфических действий, выполняемых с побуждениями в мотивационном пространстве учебно-профессиональной деятельности: действий анализа мотивационной сферы, действий соотнесения мотивационных побуждений, составляющих мотивационное пространство и, наконец, действий конструирования мотивационной сферы.

Для становления и реализации в практике вузовского образования перечисленных акмеологических детерминант необходима разработка инновационных учебно-методических материалов. В особой мере для этого подходят психологические дисциплины, изучаемые как в статусе базовых, так и в статусе вариативных курсов в соответствии со стандартами высшего образования. Данные инновационные учебно-методические материалы могут включать в себя учебные пособия, рабочие и диагностические тетради.

Литература

[1]. Гагарин А.В. Образовательная рефлексия в профессиональной подготовке бакалавров психологии // Акмеология. № 3. 2013. С. 54–59.
[2]. Деркач А.А. Методологические и прикладные проблемы обучения студентов-психологов // Акмеология. № 1. 2014. С. 6–15.
[3]. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
[4]. Полина М.В. Лях Т.И. Смыслообразующие мотивы учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов как фактор их профессионального становления в вузе // Акмеология. № 1–2 (специальный выпуск). 2014. С. 137–138.

ACMEOLOGICAL DETERMINANTS OF MOTIVATION OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY IN HIGH SCHOOL

Lyakh Tatyana Ilinichna – Candidate of Psychological Sciences, Professor, Department of special psychology TSPU named after L.N.Tolstoy; Lenin Ave, 125, Tula, Russia, 300028; e-mail talyakh@yandex.ru
Marina V. Polina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of special psychology TSPU named after L.N.Tolstoy; Lenin Ave, 125, Tula, Russia, 300028; e-mail marlyakh@yandex.ru

Abstract
The article examines the determinants of motivation acmeological educational and professional activities in high school: formation of students as subjects of their own educational and professional activities and as subjects of motivational sphere of activity.
Key words: acmeological determinants, motivation training and professional activities at the university.

УДК 159.928.22

СОЦИАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПСИХОЛОГО-ПРАВОВОГО ПОТЕНЦИАЛА)

Марков Василий Николаевич – доктор психологических наук, доцент, Академия при Президенте РФ (РАНХиГС), профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности; e-mail v_n_markov@mail.ru, тел.: +7 (903) 235–83–16 (моб), +7 (499) 241–18–24 (дом)

Аннотация.
В статье представлено определение социального потенциала и его разновидности, психолого-правового потенциала субъекта деятельности, рассматриваемой в рамках традиционной для отечественной психологии структуры деятельности. Для операционализации понятия психолого-правового потенциала предлагается использовать авторскую структурно-аддитивную модель оценки потенциала, которая иллюстрируется на примере отношения к правилам дорожного движения.

Ключевые слова: деятельность, мотив, способность, социальность, потенциал субъекта, социальный потенциал, психолого-правовой потенциал, структурно-аддитивная модель.

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 14–06–00677 Темпоральные характеристики профессиональной карьеры.

Задачи развития, социальные или индивидуальные, исследуемые в рамах акмеологии, обычно предполагают определенные позитивные изменения на обозначенных уровнях. Инструментом этих изменений выступает деятельность субъекта, которая в отечественной психологии рассматривается в рамках идей, предложенных А.Н.Леонтьевым. Причем мотив деятельности, выступающий по А.Н. Леонтьеву в качестве её терминальной цели, вполне справедливо увязывается с удовлетворением потребностей человека, в то время как целенаправленные действия в рамках решения задач деятельности позволяют рассматривать её как социальное образование, поскольку не только способствуют реализации индивидуального мотива, но и имеют важное социальное значение, позволяя обеспечить развитие общества в ходе удовлетворения индивидуальных потребностей. Например, преподавание как действие состоит в обучении других людей, однако это социальная задача, а на личном уровне важной причиной, побуждающей к преподавательской деятельности, является стремление заработать на жизнь, желание передать свои знания и опыт подрастающему поколению или тяга к совместному познанию нового и самореализации, реализующиеся в различных пропорциях, в зависимости от индивидуальности преподавателя и социального контекста. Такое переплетение индивидуального и социального в рамках деятельности позволяет выделить в её реализации некоторые типичные противоречия, исследование которых требует использования специального понятия – социального потенциала субъекта деятельности.

Ключевым противоречием деятельности, как представляется, является «релятивизм масштабов» её составных элементов. Если для субъекта деятельности высшим уровнем, на котором осуществляется её регуляция, является уровень мотива, то для социума важнейшей составной частью деятельности являются решаемые в её ходе задачи, значимость которых обычно выходит за рамки того, что понимает под ними сам субъект деятельности и становится важным элементом социального разделения труда, способствующего развитию всего общества. В этом плане задачи деятельности теряют подчиненное реализации мотива значение и обретают куда больший, уже социальный по своей природе масштаб. Поэтому, если с точки зрения субъекта результатом деятельности становится удовлетворение его мотивов, то с позиций общества та же самая деятельность способствует решению определенных общих задач, которые и определяют её социальную значимость. Понятно, что такая двойственность приводит к естественному возникновению в рамках деятельности производных от описанного противоречий. В их основе лежит принципиальное решение о том, что важнее, общество или личность, вопрос о котором со всей остротой поставили эпоха Возрождения и Новое время и ответ на который, кроме исторического контекста, существенно зависит от культуры, сложившейся в обществе.

Не ставя перед собой задачи решения этой глобальной проблемы, отметим, что доминирование личности над обществом обеспечивает максимальную индивидуальную отдачу в ходе выполнения деятельности (ведь при этом речь идет в первую очередь о реализации личностно-значимого мотива), однако существенно усложняет интеграцию деятельности в социальное развитие, требуя особенно эффективных приемов и способов социального управления (на всех уровнях – в экономике, политике, культуре и т.д.), что достижимо далеко не всегда. В случае отсутствия необходимой в такой ситуации культуры управления индивидуальная эффективность не трансформируется в эффективность социальную, наглядно демонстрируя справедливость пословицы «кто в лес, кто по дрова». Итогом же вполне может стать социальная дезинтеграция, примером которой является судьба СССР. Противоположная ситуация доминирования социального интереса над личным, как хорошо известно из истории нашей страны, способствует подавлению индивидуальной инициативы и снижению ответственности, что в конечном итоге, на

значительном историческом отрезке, приводит к стагнации и застою в самых разных социальных сферах. На каждом уровне развития общества возникают свои способы согласования индивидуальных и общественных интересов, начиная от рабовладения и кончая современными попытками построить социум на принципах идейно-ценостного единства, подчиненного национальной идее.

Глобальная культурная проблема примата социального или личного на уровне деятельности конкретного субъекта трансформируется в проблему его отношения к своей деятельности. При этом, если сформулировать максимально коротко и несколько утрированно, то отношение к деятельности может быть классифицировано как проблемы «могу, но не хочу» или «хочу, но не могу». Ситуация «могу и хочу» проблемой сама по себе не является, однако достижение такого равновесия представляет собой проблему в рамках темпорального развития человека. В своем развитии любой член общества проходит несколько вполне закономерных этапов, начиная с преимущественного преодоления противоречия «хочу, но не могу», под знаком которого проходят все молодые годы и социализация личности, с переходом к ситуации «хочу и могу», характеризующей состоявшегося с возрастом профессионала, и заканчивая проблемами «могу, но не хочу», являющимися спутницами жизненных кризисов и завершающей фазы жизненного цикла субъекта деятельности. Для более четкого описания этих проблем и поиска путей их решения предлагается использовать понятие «социальный потенциал субъекта». Социальным он назван в силу того, что именно нечастые для субъекта моменты «хочу и могу» оказываются наиболее продуктивными в социальном отношении, а противоречия желаний и возможностей являются постоянными спутниками нашей жизни, снижающими социальную эффективность наших действий. Преодоление этих противоречий как раз и позволяет существенно увеличить социальные возможности субъекта деятельности и личности, свидетельствуя о реализации социального потенциала.

Поскольку социальный запрос к субъекту деятельности может формироваться в разных сферах (определяемых особенностями жизни человека в обществе), можно выделять соответствующие этим сферам профессиональный, гражданский, правовой, личностный и иные потенциалы. В понятии потенциала раскрывается возможность субъекта деятельности соответствовать внешним требованиям, как в актуальном, так и в проективном (потенциальном) плане. При этом, инерционный сценарий развития субъекта отражается в метафоре истории как «вращении колеса» и операционализируется в реализованном потенциале, основанном на уже освоенном опыте, обеспечивающем определенный уровень выполнения требований и уровень профессионализма. Сценарий роста и развития связан со второй частью потенциала – нереализованного потенциала, который свидетельствует об определенных предпосылках освоения нового социального опыта. Совокупность реализованного и нереализованного потенциалов и есть социальный потенциал субъекта деятельности.

Правовой потенциал можно определить как разновидность социального, связанную с определенной нормативной моделью поведения человека в обществе, закрепленной в правовых нормах. Такая модель может быть позитивной, отвечая на вопрос «как должен вести себя человек в обществе» и тогда речь скорее будет идти о нравственном потенциале. Может быть сформирована негативная модель, описывающая то, как вести себя не нужно и если эта модель кодифицирована и формализована в рамках юриспруденции, то тут-то речь и будет идти о правовом потенциале. Поскольку субъект деятельности как автономная личность не является детерминированным автоматом, а обладает свободой воли, разумом и возможностью выбора, то правовой потенциал является индивидуальным проявлением личности и должен относится к области психического, что и заставляет говорить о психолого-правовом потенциале.

В основе оценки психолого-правового потенциала лежит его структурно-аддитивная модель, включающая следующие компоненты:

1. Социальные запреты, сформулированные юридически и выступающие негативной нормативной моделью поведения человека в обществе. Эти запреты могут рассматриваться на уровне отдельных нормативных актов УК, УПК, АК и т.д., а могут объединяться в более общие классификации. Примером такой классификации вполне может быть перечень смертных грехов, которыми в христианском богословии называют основные пороки, лежащие в основе множества других грехов: гордыня (гордость), алчность, зависть, гнев, похоть, чревоугодие, лень или уныние. Возможны и иные классификации, более «юридические» по своему составу (см. раздел «преступление» в Википедии). Эту часть модели необходимо дальше операционализировать с помощью фактора ДОЛЖЕН и раскрыть через набор типичных проблемных ситуаций, на примере которых будет оцениваться потенциал. Например, ситуация: «Спешащий человек переходит улицу на красный свет». Понятно, что запреты обладают различной силой и в силу этого, не всегда выполняются. Поэтому полезно выяснить отношение субъекта к запрету, например через число его нарушений. ЧАСТОТА нарушения запретов проявляется в одноименном факторе и оценивается с помощью вопросов типа «как часто Вам приходилось в спешке переходят улицу на красный свет?».

2. Фактор МОГУ описывает способность субъекта к совершению соответствующего действия, желательно подтвержденную многократными фактами такого совершения. Основной вариант изучения этого аспекта поведения апеллирует к категории способности, раскрывающейся с помощью понятий легко – трудно. Тогда вопрос будет выглядеть «насколько легко Вам перейти улицу на красный свет?». Возможна комбинация приводимых выше вопросов, что позволит получить более надежную оценку практического отношения субъекта к ПДД. Этот фактор операционализирует уже реализованный психолого-правовой потенциал. Следовательно, реализованный потенциал (РП) можно определить:

РП = ЧАСТОТА * МОГУ

3. Для описания нереализованного психолого-правового потенциала полезно использовать фактор ХОЧУ, связанный с внутренним отношением к соответствующему действию и формулируемый с помощью глаголов: (не) нравится, стремиться и т.д. Например, тему перехода улицы на красный свет можно с этой точки зрения раскрыть в вопросе «Будете ли Вы впредь стремиться перейти улицу на красный свет при наличии такой возможности?». Тогда оценка нереализованного потенциала (НРП):

НРП = ЧАСТОТА * ХОЧУ

Объединяя описанные выше компоненты, можно определить суммарный психолого-правовой потенциал (ППП) по отношению к правилам дорожного движения:

ППП = РП + НРП

Если воспользоваться приводимыми выше формулами для оценки реализованного и нереализованного потенциалов и вынести за скобки общий множитель, то итоговая формула будет иметь вид:

ППП = ЧАСТОТА * (МОГУ + ХОЧУ)

Оценка ППП для ограниченного числа типичных ситуаций, позволяющих адекватно представить существующие правовые запреты, при определенных ограничениях на оценку компонентов потенциала позволит проводить суммирование ППП для всех аспектов, определяя тем самым интегральный психолого-правовой потенциал. Ограничения на оценку сводятся к использованию однотипных шкал Лайкерта, чем и достигается возможность последующего суммирования при определении интегральной оценки.

Рассмотрим следующий пример, иллюстрирующий применение оценки психолого-правового потенциала в очень узкой области поведения пешехода на дорогах.

Для оценки фактора «Частота» можно использовать следующий вопрос со стандартным набором ответов:

«Как часто люди в спешке переходят улицу на красный свет?

1. практически всегда
2. довольно часто
3. когда как
4. иногда
5. никогда»

Пусть респондент Иванов выбрал ответ 2, т.е. он не очень склонен соблюдать правила поведения на дороге. Однако такое поведение Иванова нуждается в уточнениях, поэтому требуется оценить «Могу» – фактор, для чего можно использовать вопрос:

«Насколько просто Вам перейти улицу на красный свет?

1. очень просто

2. скорее просто, чем нет
3. бывает по-разному
4. скорее трудно, чем просто
5. очень трудно»

Предположим, что выбран ответ 1, что означает естественность правового нигилизма Иванова, имеющего, наверное, очень длительную предысторию. Однако, помимо предыстории, поведение Иванова в будущем будет определяться его выбором и желаниями. Поэтому необходимо оценить «Хочу» – фактор, для чего подходит вопрос:

«В будущем, будете ли вы переходить улицу на красный свет?

1. практически всегда
2. довольно часто
3. когда как
4. иногда
5. никогда»

Если выбран ответ 4, то можно сделать вывод, что для Иванова, характерно стремление порвать с порочной практикой своего поведения на дороге, например, под воздействием туристических поездок в Европу, для граждан которой характерен совершенно иной уровень правовой культуры. Этот аспект психолого-правового потенциала Иванова, связанный с соблюдением ПДД, можно оценить:

ППП = ЧАСТОТА * (МОГУ + ХОЧУ) = 2 *(1 +4) = 10

Оценка дается в условных единицах, однако исходя из максимальной возможной её величины ППП = 5 * (5 + 5) = 50, можно сказать, что психолого-правовой потенциал Иванова находится на весьма низком уровне (10 из 50!), однако тенденция развития, связанная со стремлением реже нарушать правила дорожного движения, будет скорее положительной, т.е. его психолого-правовой потенциал в этой области будет расти, что позволяет определить её как зону ближайшего развития психолого-правового потенциала (хотя, конечно, могут обнаружится и более важные для Иванова области его социально-правового развития).

Таким образом, под социальным потенциалом субъекта деятельности понимается его мотивированная способность соответствовать общественному запросу. При этом учитывается принципиальная социальность человека, который может состояться как жизнеспособный индивид, целостная личность и субъект деятельности только в рамках общества, выполняя свою роль в социальном разделении труда. Изучение социального потенциала может проводиться на основе эмпирических измерений различных аспектов поведения человека и его отношения к ним, что было продемонстрировано на примере соблюдения правил дорожного движения как одного из аспектов психолого-правового потенциала. Применяемая для этого структурно-аддитивная модель позволяет масштабировано наращивать описание сначала психолого-правового потенциала, расширяя его на иные области действия права в современном обществе, а затем, – на все социальное поведение человека, выполняя тем самым задачу оценки социального потенциала. Выявляемые на основе таких оценок зоны ближайшего развития позволяют субъекту деятельности осознанно развивать свои качества, корректируя, если надо, программы своего совершенствования.

THE SOCIAL POTENTIAL OF THE SUBJECT (FOR EXAMPLE OF PSYCHOLOGICAL – LEGAL POTENTIAL)

Vasily N Markov – Ph.D., D.Ps., Professor. The Russian Academy of National Econony and Public Administration, Professor o of the Department of Acmeology and Psychology of Professional Activity. e-mail v_n_markov@mail.ru, тел.: +7 (903) 235–83–16, +7 (499) 241–18–24 Markov V.N.

Abstract.
The theses make the definition of social potential and its variants, psychological – legal potential of the subject of activity and analyzed it in the framework of the traditional Russian psychology patterns of activity. For operationalisation of the concept of psychological – legal potential are encouraged to use the author's structural-additive model of evaluation potential, which is illustrated in relation to the rules of the road.

Key words. Activity, motive, ability, sociality, the potential of the subject, potential social, psychological – legal potential, structural-additive model.

УДК 159.9

ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСОБЕННОСТЬ

Масаева Зарема Вахаевна (Грозный, Россия) – кандидат психологических наук, доцент Чеченского государственного университета; ул. Киевская, 29; masaeva-2009@mail.ru
Кагермазова Лаура Цараевна (Нальчик, Россия) – доктор психологических наук, профессор Кабардино-Балкарского государственного университета; ул. Чернышевского, 175; laura07@yandex.ru
Булуева Шумисат Исмаиловна (Грозный, Россия) – кандидат педагогических наук, доцент Чеченского государственного университета; ул. Киевская, 29; masaeva-2009@mail.ru

Аннотация
статья посвящена изучению особенностей проявления тревожности у студентов вузов, также взаимосвязи между успеваемостью и уровнем тревожности студентов.
Ключевые слова: тревожность, успеваемость, студенческий возраст

Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая и экологическая обстановка, сложившаяся в обществе, обусловливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении людей. Среди них прогрессирует и повышенная тревожность как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги как один из основных параметров индивидуальных различий.

Определенный уровень тревожности характеризуется естественной и обязательной особенностью активной деятельности личности. У каждой личности существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. В настоящее время существует множество разнообразных исследований, посвящённых тревожности, что создает достаточно четкие основания для дальнейшего понимания этой эмоции. Тревожность изучали такие зарубежные исследователи, как З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, С. Салливен, Э. Фромм и такие отечественные ученые, как А. С. Спиваковская, Л. М. Костина, А. М. Прихожан, О. А. Коробанова, Р. С. Немов, Л. А. Китаев-Смык и др.[1,3,5].

Проблема тревожности заслуживает особого внимания, так как своевременное выявление причин возникновения тревожности личности, изучение тревогоформирующего воздействия микросоциального окружения ребенка позволяет дать адекватную оценку индивидуальным и возрастным закономерностям развития ребенка, провести необходимую работу по профилактике негативных проявлений тревожности. Особенно актуальна проблема изучения состояний и уровней тревожности применительно к учебной деятельности, где понимание психических состояний и управление ими в процессе познания и общения является одной из существенных сторон деятельности [2, с. 94; 4, с. 46].

В связи, с чем возник интерес к изучению психических состояний в условиях познавательной и учебной деятельности, для которых свойственны состояния напряжённости и тревожности у обучающихся.

Целью исследования является изучение особенностей тревожности молодых людей 20–22 лет, обучающихся на старших курсах вузов. На основании цели выделены **задачи**:

-ознакомиться с уже имеющимися работами по проблеме тревожности;

-проанализировать каждый вид тревожности отдельно;

-выявить закономерности наличия или отсутствия какого-либо вида тревожности у студентов 4 и 5 курсов;

-соотнести уровень тревожности с успеваемостью студентов.

Объект исследования: выявление тревожности у студентов вузов. **Предмет исследования:** особенности проявления тревожности у студентов вузов. **Гипотеза** данного исследования состояла в том, что высокий уровень тревожности ха-

рактерен для людей более ответственных, и мы предполагаем, что существует зависимость между успеваемостью студента и уровнем личностной тревожности, а именно что студенты, которые учатся на «отлично» имеют более высокий уровень личностной тревожности по сравнению с успевающими посредственно.

В экспериментальном исследовании участвовало 32 человека в возрасте 20–22 лет, 8 из которых – девушки, 24 – молодые люди Чеченского государственного университета.

По результатам исследования по методике Спилбергера – Ханина выявлено: со слабой личностной тревожностью – 3% испытуемых (1 человек), с умеренной личностной тревожностью – 62,5% испытуемых (20 человек), с высокой личностной тревожностью – 34,5% испытуемых (11 человек), со слабой ситуативной тревожностью – 65,6% испытуемых (21 человек), с умеренной ситуативной тревожностью – 28,1% испытуемых (9 человек), с высокой ситуативной тревожностью – 6,3% испытуемых (2 человека).

По результатам исследования по опроснику Тейлора выявлено: с низким уровнем тревожности – 0% испытуемых (ни одного человека), со средним уровнем тревожности с тенденцией к низкому – 15,6% испытуемых (5 человек), со средним уровнем тревожности с тенденцией к высокому –62,5% испытуемых (20 человек), с высоким уровнем тревожности –21,9% испытуемых (7 человек), с очень высоким уровнем тревожности – 0% испытуемых (ни одного человека).

По результатам изучения уровня тревожности по проективной методике «Дом – Дерево – Человек» нами было выявлено по симптомокомплексу «тревожность»: с низким уровнем тревожности – 18,7% испытуемых (6 человек), со средним уровнем тревожности – 68,8% испытуемых (22 человека), с высоким уровнем тревожности – 12,5% испытуемых (4 человека), с очень высоким уровнем тревожности – 0% испытуемых (0 человек).

По результатам проведенного опроса на выявление успеваемости студентов старших курсов вузов нами было выявлено, что из 32 человек, участвовавших в нашем исследовании, учатся на «отлично» 28% испытуемых (9 человек); просто успевают по предметам, но не отличники – 72% испытуемых (23 человека).

Для выявления зависимости уровня тревожности от успеваемости студентов вузов использован корреляционный анализ Спирмена, который позволил выделить внутреннюю взаимосвязь между успеваемостью и уровнем личностной и ситуативной тревожности. При интерпретации результатов экспериментального исследования выявлены следующие показатели: из 32 человек, участвовавших в данном исследовании,– 28% (9 человек) – отличники, 72% (23 человека) – «неотличники», по методике Спилбергера – Ханина высокий уровень личностной тревожности выявлен у 34,4% испытуемых (11 человек); среди них все 9 человек, которые учатся на «отлично»; высокий уровень ситуативной тревожности по методике Спилбергера – Ханина показывают 6% испытуемых (2 человека), по опроснику Тейлора выявлено 62,5% испытуемых (20 человек) со средним уровнем тревожности с тенденцией к высокому; 22% испытуемых (7 человек) с высоким уровнем тревожности.

Из студентов, которые учатся на «отлично», 77,8% (7 человек) имеют средний уровень тревожности с тенденцией к высокому, 22,2% (2 человека) – средний уровень тревожности с тенденцией к низкому. По методике «Дом – Дерево – Человек» низкий уровень тревожности показывают 18,7% испытуемых (6 человек); средний уровень тревожности – 68,8% испытуемых (22 человека); высокий уровень тревожности – 12,5% испытуемых (4 человека); очень высокий уровень тревожности – 0% испытуемых (0 человек). На основании полученных данных можно сделать вывод о тенденции к высокому уровню тревожности у студентов, учащихся на «отлично».

Проведенное исследование показало, что полученные результаты могут быть использованы для дальнейшего изучения эмоциональных состояний личности, в частности, для выявления особенностей тревожности молодых людей, а также могут применяться в практической деятельности психологов, при составлении программ для работы с молодыми людьми, имеющими высокий уровень личностной тревожности.

Литература

[1]. Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего учителя в вузе / EUROPEAN SOCIAL SCIENCE JOURNAL № 5–1 (44) 2014 г. С. 152–159

[2]. Масаева З.В., Ажиев М.В. Психологическое сопровождение безопасности образовательной системы в современных условиях / Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Наука и образование в жизни современного общества»: в 12 частях, 2015 г. г. Тамбов. С. 94–95

[3]. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М., 2000.

[4]. Сердюкова Е.Ф., Масаева З.В. Формирование основ этнической толерантности в образовании. Махачкала, 2011 г.

[5]. Тревога и тревожность. /Под ред. В.А. Астапов. СПб, 2001.

ANXIETY AS AN INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL FEATURE

Musaeva Zarema Vakhaevna (Grozny, Russia) – candidate of psychological Sciences, associate Professor at the Chechen state University; Kievskaya str., 29; masaeva-2009@mail.ru

Kagermazova Laura Tsarevna (Nalchik, Russia) – doctor of psychology, Professor of the Kabardino-Balkarian state University; Chernyshevsky str., 175; laura07@yandex.ru

Balueva Suminat Ismailovna (Grozny, Russia) – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor at the Chechen state University; Kievskaya str., 29; masaeva-2009@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the study of peculiarities of manifestations of anxiety among University students, the relationship between academic performance and level of anxiety of students.

Key words: anxiety, academic performance, student age

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Масленникова Юлия Павловна (Москва, Россия) – магистрант 2-го курса кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; пр. Вернадского, д. 84, Москва, Россия, 1119606; e-mail: julikm68@gmail.com

Аннотация

Статья посвящена анализу процесса адаптации в юношеском возрасте. В работе приведён общий обзор психологических проблем юношеского возраста и особенностей процесса адаптации в этом возрасте.

Ключевые слова: юношеский возраст, адаптация, личностное развитие.

Происходящие в последние десятилетия социально-экономические, политические, технологические и культурные изменения оказывают значительное влияние на все социальные группы населения, вызывая необходимость формировать новые отношения со средой, адаптируясь к ней. Особенно актуальной проблема адаптации является для людей юношеского возраста.

Юность – один из важнейших этапов развития личности. В этом возрасте человек стремится к познанию, опасности, риску, демонстрирует пытливый ум, повышенную активность, энтузиазм, инициативность, стремление к героическим делам, Перед молодыми людьми открывается множество путей и возможностей, превращая этот период жизни в период максимальной свободы, сопряженной, однако, с необходимостью приобретения большей самостоятельности, проявления большей зрелости. В то же время возникает необходимость адаптироваться к изменившимся внешним условиям. Если личность не сможет приспособиться к новой ситуации, возможно возникновение дезадаптационных процессов.

По утверждению Б.Г.Ананьева, юношеский возраст является сенситивным периодом для развития основных социальных потенций человека [1].

Л.Коул и Дж.Холл выделяют следующие проблемы, которые должны быть решены в юношеском возрасте: приобретение общей эмоциональной зрелости; пробуждение гетеросексуального интереса; приобретение общей социальной зрелости; эмансипация от родительского дома; интеллектуальная зрелость; выбор профессии; приобретение навыков обращения со свободным временем; построение психологии жизни, основанной на поведении, базирующемся на совести и сознании долга; идентификация Я [5].

В юношеском возрасте происходит переосмысление отношения к себе, более глубокое и осознанное отношение к другим, развитие своей собственной картины мира, выработка основ отношения к группам, становление личной морали. Центральным психологическим новообразованием юношеского возраста многие исследователи считают становление устойчивого самосознания и стабильного образа Я.

Изменяется взгляд на свой жизненный путь. Настоящее начинает оцениваться с позиций представимого будущего, начинают формироваться жизненные планы и в зависимости от них совершаются действия в настоящем. Молодые люди впервые начинают формировать жизненные стратегии. Однако в силу незрелости и несформированности навыков управления своей жизнью возможно совершение ошибок, которое может усугубиться неразвитостью самооценки и ещё слабой ответственностью за свою жизнь.

Переход к взрослой жизни, как и любой другой переходный этап, связан с наличием внутренних противоречий, связанных не только с внешними изменениями среды, но и с внутренними изменениями, в том числе и физиологическими, самого индивида [8]. С одной стороны, молодые люди в этом возрасте начинают самостоятельную жизнь, получая, таким образом, статус взрослого человека, но с другой стороны у них нет опыта «взрослой» жизни. Принятие решений и поступки совершаются скорее импульсивно, в стремлении подчеркнуть свою взрослость. Молодые люди зачастую негативно воспринимают критику в свой адрес, связывая её со стремлением ограничить самостоятельность, и при отсутствии достаточно развитого самоконтроля принимают неправильные решения.

Юношеский период можно охарактеризовать углублением и дифференциацией познавательных процессов, развитием познавательной самостоятельности, возрастанием потребности в общении со сверстниками, возникновением иерархически структурированной системы ценностных ориентаций, формированием способности к самореализации. Одной из главных задач, решаемых в юношеском возрасте, является задача выбора профессии и приобретение профессиональных навыков.

В нашей стране в последнее время наблюдается тенденция, заключающаяся в том, что практически все заканчивающие 11-й класс молодые люди пытаются получить высшее образование. Однако если проанализировать поведение и психологические особенности студентов, можно заметить, что многие из них испытывают трудности при обучении даже при хорошей школьной подготовке. Молодые люди не могут определить свои личностные интересы и в силу этого зачастую пытаются найти себя, меняя факультеты, специальности и даже вуз. Всё это говорит о том, что при смене жизненной ситуации молодые люди испытывают значительные сложности в прохождении адаптации. В качестве одной из трудностей при адаптации можно отметить неадекватность оценки своей личности, неумение провести самооценку. Молодые люди придают большее значение результатам своей деятельности, чем способам её достижения. Можно также отметить и недостаточную рефлексию личности, неумение искать и находить причины своих успехов и неудач. В то же время период обучения в высшем учебном заведении является наиболее сенситивным периодом для личностно-профессионального развития [4].

В исследованиях отечественных ученых можно выделить следующие основные направления изучения аспектов адаптации молодого человека к обучению в вузе: изучение факторов успешности адаптации, влияние на адаптацию личностных особенностей, влияние на процесс адаптации индивидуально-типологических свойств нервной системы, влияние социально-образовательной среды, изучение возможности развития профессиональной направленности, поиск методов и способов улучшения мотиваций.

Проведённый анализ работ отечественных и зарубежных ученых выявил, что большинство из них, изучая адаптацию молодых людей, в качестве основного критерия успешности процесса адаптации рассматривают успеваемость. Так, в исследованиях Т.В. Бурлаковой, разработавшей модель индивидуализации профессиональной подготовки студентов, повышение академической успеваемости рассматривается как оценка успешности применяемых методов обучения [2]. Но таким образом мы получаем оценку адаптации к самому процессу учёбы. С точки зрения же акмеологического подхода большую значимость в оценке должно иметь субъективное ощущение самого индивида и отношение к нему окружения. На сегодняшнем этапе развития общества большее значение приобретает именно личностное развитие человека, его способность реализовывать себя в постоянно изменяющихся условиях, и обучение в высшем учебном заведении в этом случае должно рассматриваться скорее как инструмент достижения не только профессионального, но и в большей степени личностного роста [3; 6]. Поэтому, рассматривая процесс адаптации, необходимо уделять особое внимание тому, насколько успешны процессы самореализации, саморегуляции, самоактуализации и самосовершенствования личности [7]. С этой точки зрения необходимо дальнейшее изучение процесса адаптации в юношеском возрасте с акцентом на личностно-профессиональное развитие. Актуальность таких исследований обусловлена необходимостью изменения подходов к обучению студентов, их оптимизации с помощью комплексного психолого-акмеологического подхода.

Литература

[1]. Ананьев Б.Г. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону: изд. Феникс, 1998.
[2]. Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов: концептуальные основы: монография. – Шуя, 2008
[3]. Деркач А.А., Селезнёва Е.В. Акмеология в вопросах и ответах. Учебное пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 248с.
[4]. Деркач А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста // Акмеология. 2012.№ 4.С.11–17.
[5]. Коул Л., Холл Дж. Психология юности. – СПб.: 2000. – 547с.
[6]. Селезнева Е.В. Самореализация и особенности мотивации студенческой молодёжи // Акмеология.2013.№ 3.С.28–34
[7]. Селезнева Е.В., Фомичева К.М. Самореализация студенческой молодёжи как социально-психологический и акмеологический феномен // Акмеология. 2011. № 4. С. 50–54.
[8]. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./ Э.Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 342с.

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION IN ADOLESCENCE

Maslennikova Y.P. undergraduate student of muster course, Department of Acmeology and Psychology of Professional Activity, Russian Academy of National Economy and Publik Administration; e-mail: julikm68@gmail.com

Abstract

This article is devoted to the process of adaptation in adolescence. This work presents a general analysis of the psychological problems of adolescence and the features of the adaptation process at this age.

Key words: addescense, adaptation, on personal deveiopment.

УДК 159.9

ФАКТОРЫ ОПТИМАЛЬНОГО ВЫБОРА ЧЕЛОВЕКОМ ПРОФЕССИИ

Медведенко Ольга Николаевна (Москва, Россия) – аспирантка, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84, Москва, Россия, 119606; e-mail: olmedvedenko@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена факторам, которые позволяют выявить причины оптимального выбора профессии. Правильный выбор про-

фессии способствует повышению не только результативности профессиональной деятельности человека, но и развитию производства, торговли и других видов экономической деятельности.
Ключевые слова: оптимальный выбор профессии, личность, семья, самоопределение.

В современном мире основными причинами низкой результативности профессиональной деятельности являются индивидуальные особенности человека – его физиологические, психологические и социальные факторы. Деятельность работника должна быть производительной, но все люди поразному овладевают навыками той или иной профессии, что снижает развитие производства, торговли и других видов экономической деятельности.

Некоторые люди мобильно и быстро приспосабливаются к новому виду труда, к особенностям определенной профессии, «быстро включаются» в процесс работы и адаптируются к новым условиям, но есть и индивидуумы, которым сложно достичь профессионального совершенства, которые долго «входят в профессию» и поэтому быстро теряют к ней интерес. В связи с этим производительность их работы стремится к нулю. И в настоящее время данная проблема является актуальной, потому что существует большая конкуренция у населения на рынке труда (молодые специалисты конкурируют с взрослым населением, имеющим опыт). Поэтому очень важно с подросткового возраста определится со своими интересами в профессиональном плане, обратить внимание на свои способности, желания, склонности, на состояние своего здоровья, выносливости, на свои знания и навыки. Так же молодому человеку при определении профессии надо принимать во внимание особенности данного вида деятельности, а не переносить отношения к представителю профессии на саму профессию, не выбирать свое профопределение под давлением родителей или под влиянием друзей. Профессия должна максимально заинтересовать, и в первую очередь нравится самому подростку. При выборе профессии необходимо учитывать уровень подготовленности (школьная успеваемость), осведомленность о мире профессий, социальное окружение.

Интересы подростков крайне не устойчивы. Они выбирают путь своей будущей профессии, руководствуясь следующими позициями:

- хочу (это интересы подростка, выбор его деятельности по желаниям);
- могу (это наличие его способностей, уровень подготовленности и знаний);
- надо (потребность общества в выборе профессии).

Мало кто станет отрицать, что важным и доминантным фактором выбора профессии стоит денежное вознаграждение за работу и возможность профессионального роста. В связи с этим, многие подростки делают акцент именно на этом и выбирают профессию, исходя из престижности профессии, из статуса и денежного вознаграждения. Но у многих людей их индивидуальные способности не позволяют удовлетворить специфике профессии, и человек начинает раздражаться, быть неудовлетворенным собой и впадает в депрессию.

Одним из наиболее доминантных факторов, которые влияют на выбор профессии, в том числе и на личность в целом, является семья.

Выявлено влияние социального положения родителей на выбор профессии школьников. Дети, у которых родители имеют высшее образование, тоже стремятся поступить в высшее учебное заведение. В то время, как у родителей детей, имеющих образование из среды рабочих, имеют маловыраженную тенденцию к получению высшего образования. Влияние родителей на выбор будущей профессии ребенка описано Столяренко Л.Д.:

- наследование профессии родителей или продолжение семейного бизнеса;
- настойчивое навязывание родителями своей профессии;
- влияние родителей на интересы детей с раннего возраста, воздействуя с помощью поощрения или наказания;
- пример родителей;
- родители влияют на выбор специализации, ВУЗа и на продолжение или прекращение обучения;
- реакция ребенка на оценку родителей в выборе профессии. [3]

Так же большое влияние на выбор профессии имеет личность учителя. Если учитель является для подростка значимым лидером, то при этом подросток не только изучает программный материал, но и копирует взгляды, мнения, поведение данного учителя.

Еще одним фактором влияния социальной среды – это сверстники. Сверстников, как правило, выбирают из личных интересов и предпочтений, поэтому этим облегчается их влиянием на личность школьника. Если проанализировать ближайшее окружение школьника, то можно определить выбор его профессиональной направленности.

В значительной степени на профессиональное самоопределение влияет общество, которое указывает, какую работу должны осуществлять мужчины, какую женщины. Некоторые девушки не поступают в высшие учебные заведения, рассматривая получение профессии, как времяпрепровождение до выхода замуж.

Павлютенков Е.М. предложил следующую «иерархию» факторов, влияющих на профессиональное самоопределение подростка:

1. Сфера дружеских отношений;
2. Средства массовой информации;
3. Педагогический коллектив;
4. Семья, и ее влияние;
5. Успеваемость школьника;
6. Внеклассная работа;
7. Организация;
8. Общественно-полезный и производственный труд;
9. Внешкольная работа. [2]

Каждый человек хочет, что бы его ценили, хочет любви, независимости и одобрения. Одним из способов достижения этого – это выбрать профессию, которая «поднимала» бы его в глазах окружающих, доставляло ему эмоциональное удовлетворение, способствовало утверждению чувства собственного достоинства, удовлетворенность собой и самоодобрение. Таким образом, получается, что еще один из решающих факторов – это самооценка уровня выраженности способностей.

Согласно исследованиям, подростки выбирают тот вид деятельности, в котором их собственные возможности соответствовали бы выбору профессии, но из-за того, что большинству подросткам свойственно неадекватное понимание собственных возможностей, то их ждут неудачи при выборе профессии [1].

Поэтому профессиональное самоопределение обусловлено адекватностью оценки своих качеств, в выборе профессии, способностью формировать свою иерархию факторов, которые способствуют адекватному отражению ситуации выбора профессии. Таким образом, при рассмотрении факторов выбора профессии, нужно рассматривать их совокупность, а не единичные причины. Значения самооценки, активности, уверенности в достижении цели, уровень психической регуляции и ее сформированность имеет большое значение в выборе профессии.

Литература

[1.] *Денисова Е.В.* Система ценностных ориентаций субъекта труда как основа его профессионального развития//Акмеология.СВ 2007. Том 1.С.155

[2.]*Павлютенков Е.М., Крыжко В.В.* Психология в практике менеджера образования. Материалы для специалиста образовательного учреждения.М: из-во КАРО, 2001

[3.] *Столяренко Л.Д.* Психология и педагогика.3-е изд.М: Изд-во «Феникс», 2011

FACTORS INFLUENCING THE OPTIMAL CHOICE OF PROFESSION OF THE PERSON

Medvedenko Olga (Moscow, Russia) – postgraduate student, Russian presidential Academy of national economy and state service under the President of the Russian Federation; PR. Vernadskogo, 84, Moscow, Russia, 119606; e-mail: olmedvedenko@mail.ru

Abstract

The article deals with the factors that allow us to identify the causes of the optimal choice of profession. The right career choice contributes to improving not only the effectiveness of professional activity of a person, but also the development of production, trade and other economic activities.

Key words: optimal choice of profession, personality, family, self-determination.

УДК 159.9

СТРАТЕГИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОДХОДА В.Г.АСЕЕВА

Мельничук Андрей Степанович (Москва, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; melnichuk-as@ranepa.ru

Аннотация

Рассмотрены особенности трактовки В.Г.Асеевым понятия «стратегия» в контексте анализа активности человека. Обсуждены аспекты подхода ‘этого ученого, значимые для анализа стратегий личностно-профессионального развития (тип соотношения содержательные и динамические составляющих в побуждениях, критерии реалистичности стратегии, временных предпочтений в построении деятельности).

Ключевые слова: В.Г.Асеев, личностно-профессиональное развитие, стратегия.

Реализация принципа субъектности в изучении развивающегося человека с необходимостью ставит вопрос о выявлении того, как он сам выстраивает свое совершенствование. В свете этого уместным является обращение к понятию «стратегия», характеризующему специфику «замысла» и реализации деятельности определенной сфере. Отметим, что в акмеологических исследованиях чаще всего используется концепция стратегии жизни, предложенная К.А.Абульхановой. При этом в гораздо меньшей мере задействованными оказались подходы видного отечественного психолога В.Г.Асеева. В его работах понятие «стратегия» используется весьма часто и несет существенную содержательную нагрузку при описании диалектики взаимодействия объективных и субъективных детерминант активности человека, интерес к которой был в центре внимания ученого [2; 3; 4; 6]

В.Г. Асеев использует 2 выражения («стратегия поведения» и «стратегия регуляции поведения»), обозначающие «внешний» и «внутренний» аспекты данного явления. Анализ текстов ученого показывает, что в них речь идет о стратегиях различной общности. С одной стороны, этот термин используется в контексте описания жизненного пути, а с другой – при характеристике более «частных» видов деятельности (например, при рассмотрении стратегии педагогического или управленческого воздействия). При этом отметим достаточно парадоксальную ситуацию. Несмотря на то, что термин «стратегия» часто использовался ученым при рассмотрении целостного развития человека, его подход до сих пор в должной мере не был применен к анализу процессов собственно личностно-профессионального совершенствования.

В отличие от более традиционной трактовки стратегии как своеобразного «плана действий», стратегия регуляции, по В.Г.Асееву, имеет несколько иное функциональное предназначение. Её цель – обеспечение успешности активности на основе соотнесения внутренних интенций с внешне заданными человеку условиями их реализации. В контексте рассмотрения личностно-профессионального развития такое понимание стратегии дает возможность рассматривать два её класса. Во-первых, это акмеологические стратегии, связанные со стремлением человека реализовать программу своего самосовершенствование (включая преодоление возможных препятствий на этом пути). Во-вторых, представляется достаточно важным обратиться к стратегиям активности человека, которые, отражая специфическое сопряжение побуждений личности с социально-профессиональным контекстом, во внешнем плане будут проявляться в «антиакмеологических» тенденциях (например, избегании развития или же его реализации преимущественно в формальном плане).

На основе ряда высказываний В.Г.Асеева можно предположить, что «стержнем» стратегии выступают критерии и правила, обеспечивающие оценку значимости конкретных жизненных ситуаций и их категоризацию как типичных или уникальных, что позволяет упростить принятие решения о последующих действиях, т.е. осуществить выбор более частных стратегий (в данном случае – уже поведенческих, а не регулятивных). В пользу допустимости такой двухуровневой трактовки стратегии свидетельствует присутствующая в тексте ученого формулировка «смысл стратегии и *прочих ее элементов*…» [2, с. 129]. Из сказанного вытекают два взаимодополняющих ракурса исследования стратегий личностно-профессионального совершенствования – изучение специфики восприятия человеком ситуаций развития и собственно выявление субъективно предпочитаемых путей и вариантов совершенствования с учетом особенностей его целей и условий. Продуктивной методологической основой второго из указанных направлений исследования может стать опора на рассматривавшиеся В.Г.Асеевым аспекты стратегии.

Прежде всего, речь должна идти о соотношении ориентаций на содержательные и динамические составляющие в рамках предстоящей или реализуемой деятельности. Учет такой позиции весьма важен в свете определенной недооценки роли ресурсных факторов в детерминации и регуляции процессов личностно-профессионального развития по сравнению с ценностно-смысловыми. При этом также следует принимать во внимание выделенные В.Г.Асеевым модальности значимости побуждений (соотношение «хочу» и «надо» в детерминации стремления человека к развитию, а также меру их субъективного «пересечения»). Кроме того, именно сбалансированность целей и возможностей их достижения выступает критерием реалистичности выбираемой личностью стратегии. Лишь при выполнении этого условия интенция к развитию попадает в актуальную зону мотивации, оказываясь по-настоящему действенной в отличие от ориентации на совершенствование как на «только идеал» (не случайно в одном из своих афоризмов ученый отметил, что «все высшие достижения располагаются в золотой середине» [5, с. 217]).

Не менее значимым для понимания особенностей личностно-профессионального развития и выявления его блокаторов является учет типичных для человека способов преодоления противоречий между значимостью целей и ресурсным обеспечением (отказ от достижения цели, интенсивный поиск ресурсов «под цели», или целей «под ресурсы» и т.д.). Еще одним вариантом действий в такой ситуации может стать «перенос» побуждения «на будущее». Это обусловливает необходимость обращения к временному измерению стратегий. Отталкиваясь от положений В.Г.Асеева [1, 2], следует обратить внимание на ряд временных предпочтений человека при проектировании своего развития – соотносительную значимость ориентаций на текущие или перспективные цели, «размещение» во времени субъективно легких и трудных целей с учетом вероятности их достижения, желательную последовательность и динамику накопления / расхода ресурсов и т.д.

На основе сказанного сказанное выше можно сделать вывод о том, что использование выдвинутых В.Г.Асеевым концептуальных положения, позволяет рассмотреть стратегию личностно-профессионального развития как многомерный феномен, более четко увидеть противоречия и процесса совершенствования человека, а также в полной мере реализовать в ходе исследования принципы субъектности и оптимальности.

Литература

[1] Асеев В.Г. Значимость и временная стратегия поведения// Психологический журнал, т. 2, 1981 № 6, С. 28–36.

[2] Асеев В. Г. Личность и значимость побуждений: монография. – Минск.: Бестпринт, 2005.

[3] Асеев В.Г. О соотношении субъективного и объективного// Акмеология, 2014. № 1. С. 16–24.

[4] Асеев В.Г. Об акмеологическом смысле мотивационных установок личности// Акмеология. 2014, Специальный выпуск № 1–2. Материалы IX Международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека». С. 254–255.

[5] Асеев В.Г. Теория мотивации в афоризмах// Акмеология, 2014. № 2. С. 215–221.

[6] Асеев В.Г. О двойственной структуре детерминации психических процессов// Акмеология, 2014. № 4. С. 21–24.

THE STRATEGY OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF AN V.G.ASEEV'S APPROACH

Melnichuk Andrey Stepanovich (Moscow, Russia) – PhD, associate professor, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Vernadsky prospect, 84, Moscow, Russia, 119606; e-mail: melnichuk-as@ranepa.ru

Abstract

The features of V.G.Aseev's interpretation of the concept «strategy» in the context of the analysis of human activity are considered. The aspects of this scientist's approach which are significant for the analysis of strategies for personal and professional development (the kind of relationship of meaningful and dynamic components in the motivation criteria of a strategy's realness, the time preference in the formation of activity) are discussed.

Key words: V.G.Aseev, personal and professional development, strategy.

УДК 159.9

ИТОГИ ВНЕДРЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ

Миронова Галина Васильевна (Астрахань, Россия) – кандидат педагогических наук, зав кафедрой психологии, Астраханский филиал Московского финансово-промышленного университета «Синергия»; ул. Савушкина, 51; galamir51@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу результатов внедрения концепции личностно-профессионального развития в период ранней юности. В качестве элементов концепции рассмотрены интегрированная система и авторская программа развития личности, а итогами внедрения этой концепции выступают закономерности и механизмы личностно-профессионального развития в период ранней юности.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, период ранней юности.

В сфере изучения личностно-профессионального развития в период ранней юности была предложена авторская концепция, в основе которой лежит *акмеологический* подход. Концепция была реализована через интегрированную систему личностно-профессионального развития в период ранней юности [1–3], отвечающую следующим показателям: целостности, структурности, взаимосвязи системы и среды, иерархичности, целенаправленности, открытости, саморазвитию и самоуправляемости за счет развития творчества и обратной связи [4].

Педагогический компонент системы представлен структурными (целевой, стимулирующий, содержательный, деятельностный, оценочный, аналитический) и функциональными (гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский) элементами. Для оценки результативности педагогической подсистемы выбран базовый критерий – уровень личностно-профессионального развития. *Дидактический* компонент отражает принципы организации учебного процесса по личностно-профессиональному развитию в период ранней юности. В *психологическом* компоненте выделены четыре линии развития: формирование готовности к самораскрытию личности и потребности в самореализации, субъектная, взаимосвязь линий развития и видов деятельности личности в период ранней юности. *Социально-культурный* компонент учитывает роль социального окружения в личностно-профессиональном развитии в период ранней юности. В этом компоненте выделяются следующие элементы: собственно культурный, родительский и педагогический, средовой, референтно-групповой, межгрупповой и др.

На базе концепции построена авторская программа личностно-профессионального развития в период ранней юности, учитывающая систему условий и факторов оптимизации данного процесса.

Как показало наше исследование, авторская программа будет эффективна при условии реализации акмеологических и психолого-педагогических технологий личностно-профессионального развития в период ранней юности [5].

В ходе исследования выявлены закономерности личностно-профессионального развития в период ранней юности: психолого-педагогические, личностные и социально-культурные.

Психолого-педагогические закономерности отражают связь целей, содержания, эффективности методов, динамики и управления процессом личностно-профессионального развития в период ранней юности. Установлено, что рост личностно-профессионального развития в период ранней юности определяется адекватностью ценностей, выявленных целей, содержанием образования и образовательных технологий; изменение ценностей, целей, содержания, образовательных технологий и управления образовательным процессом в школе обязательно вызывает изменение уровня понимания у личности значимости образования как главной человеческой ценности, рост потребности участия родителей в жизни школы и непосредственно в определении индивидуального маршрута своего ребенка, его интеллектуального и физического развития и др.

Личностные закономерности включают: взаимозависимость личностно-профессионального развития в период ранней юности и развития самоэффективности всех сфер личности. При этом подтвердилось то, что высокий уровень самочувствия, активности, настроения личности в период ранней юности связан с высоким уровнем личностно-профессионального развития; и выявлена взаимосвязь между эстетическими, гностическими эмоциями и высоким уровнем личностно-профессионального развития в период ранней юности.

Социально-культурные закономерности отражают взаимосвязь личностно-профессионального развития в период ранней юности с развитием готовности к сотрудничеству учеников, студентов и преподавателей, учителей. Установлена взаимозависимость личностно-профессионального развития в период ранней юности и развития самоэффективности всех субъектов этого процесса.

К итогам внедрения концепции можно отнести экспериментально доказанные механизмы личностно-профессионального развития в период ранней юности: *адаптационные*, обеспечивающие это развитие за счет создания такой педагогической системы, которая реализует акмеологический подход к обучению и использует акмеологические, психолого-педагогические технологии этого развития; *саморазвивающие*, доказывающие формирование креативных и когнитивных способностей личности в этот период как основу самопознания и развития компонентов личностно-профессионального развития; *возрастные*, показывающие с одной стороны, возможность прогноза динамики личностно-профессионального развития в период ранней юности на разных стратах этого возрастного этапа, с другой стороны, эти механизмы позволяют определить направления педагогической деятельности, способствующей этому процессу на испытательной начальной (15–16 лет), стабильной консолидирующей (17–18 лет) и заключительной (19–20 лет) стратах, развитие мотивационной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы, самости; *социально-средовые* механизмы, которые обеспечивают личностно-профессиональное развитие в период ранней юности за счет формирования личности как представителя социума в определенных пространственно-временных условиях и в общении. При изучении *социо-культурных* механизмов была показана достоверная взаимосвязь среды и личностно-профессионального развития в период ранней юности.

Таким образом, разработанная концепция при ее внедрении в психологическую практику обеспечивает оптимизацию процесса личностно-профессионального развития в период ранней юности [6–7].

Литература

[1]Миронова Г.В., Москаленко О.В. Взаимосвязь профессиональной самореализации молодежи с процессами ее самоактуализации, самоопределения и самоосуществления.//Мир психологии. 2011. № 1. – С. 193–200.

[2]Москаленко О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека.//Мир психологии. 2004. № 4. – С. 166–170.

[3]Гагарин А.В., Глазачев С.Н. О социально-экологических взаимодействиях личности в среде образования и воспитания//Акмеология, 2014, № 3–4 (спец. выпуск). – С. 209–210.

[4]Москаленко О.В., Иванова Н.А. Акмеологические ресурсы управления развитием муниципальной образовательной системы. //Акмеология. 2010. № 2. – С. 74–77.

[5]Москаленко О.В. Роль знаний в построении карьеры человека// Акмеология, 2014, № 3–4 (спец. выпуск). – С. 115–116.

[6]Москаленко О.В. Профессиональное самосознание личности: итоги, проблемы, перспективы//Акмеология. 2004. № 3. – С. 46–50.

[7]Москаленко О.В. Психология профессиональной карьеры государственных служащих. М.: РАГС. 2005. – 245с.

THE RESULTS OF THE INTRODUCTION OF THE CONCEPT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE PERIOD OF EARLY ADOLESCENCE

Galina Mironova (Astrakhan, Russia) – the candidate of pedagogical sciences, the head of the Department of psychology, Astrakhan branch of Moscow Financial-Industrial University «Synergy», Savushkina str., 51; galamir51@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the analysis of the results of introducing the concept of personal and professional development in early adolescence. As elements of the concept are considered integrated system and the author's program of personal development, and the results of implementation of this concept regularities and the mechanisms of personal and professional development in the period of early adolescence.
Keywords: personal and professional development, the period of early adolescence.

УДК 159.923

ВЗАИМОСВЯЗЬ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Мишин Игорь Алексеевич, кандидат технических наук, технолог, ООО «Дымов», Крылатская 37, Москва, Россия, 121614; e-mail: ighor.mishin@inbox.ru

Аннотация

Статья посвящена изучению проблемы взаимосвязи смысложизненных ориентаций будущих специалистов с выбором профессии. Вычвлено, что профессиональн выбор учебного заведения, по окончании которого будущий специалист сможет максимально включиться в профессию на высоко значимом уровне связан со смысложизненными ориентациями личности: осознанностью жизненных предназначений, потенциальной гармоничностью их осуществления, целеустремленной жизненной позицией, осмысленностью результатов жизнедеятельности, независимо от дальнейшего выбора профессии.
Ключевые слова: смысложизненные ориентации, профессиональный выбор, будущие специалисты.

Актуальность исследования смысложизненных ориентаций будущих специалистов связана с комплексным характером проблемы профессионального выбора будущих специалистов. Профессиональное самоопределение осуществляется на стадии обучения в высшем учебном заведении и непосредственно продолжается в процессе трудовой деятельности. Для будущего специальста важен выбор учебного заведения, по окончании которого он сможет максимально включиться в профессию и быть успешным в дальнейшей трудовой деятельности.

В завершении обучения выпускники принимают решение работать по специальности, полученной в процессе обучения или выбирают иную профессиональную область, не связанную с уже полученным образованием, а возможно, и прямо противоположную ему. Тем самым они ощущают удовлетворенность своей профессиональной деятельностью, либо наоборот, изменив направление и освоив другую профессию, обретают осмысленность и чувство значимости собственной деятельности. Выбор напрямую связан со смыслообразованием, которые именно в этом возрасте приобретает конкретную направленность и формируют предпочтение у будущего специалиста в области профессиональной деятельности.

Смыслообразование реализуется с помощью рефлексии, что создает предпосылки для становления смысла жизни, ценностных ориентаций и оформления мировоззрения [1; 2; 3]. Смысложизненные ориентации участвуя в процессе профессионального выбора определяют сферу деятельности и дальнейшее развитие внутри нее.

Понятие «смысложизненные ориентации» следует рассматривать как обобщенную, многоуровневую, сложносоставную систему смысловых структур, которая занимает ведущее место в смысловой сфере личности, определяя ее смысловую направленность при построении индивидуального жизненного пути. Чудновский В.Э. рассматривает понятие «цель жизни человека» как ценность чрезвычайно высокого порядка. А В. Франкл говорит не о смысле жизни вообще, а о конкретном смысле жизни конкретной личности в данный момент.

Понятийный аспект профессионального самоопределения рассматривался П.Г. Щедровицким как способность человека строить самого себя при умелом переосмыслении собственной сущности. Разная степень удовлетворения смысловой направленности личности зависит от степени осознанности своих жизненных предназначений и наличия внутренних ресурсов для возможности воплощения профессиональных замыслов.

Ваимосвязь смысложизненных ориентаций с выбором профессии отражает индивидуальные особенности личности, степень самооценки и самоконтроля, эмоциональную стабильность, практичность, уровень подчиненности и доминантности, тревожность и напряженность, преобладание общительности или замкнутости, дипломатичное поведение, уровень тревожности, стратегию подхода при решении проблемы.

Цель исследования – выявить взаимосвязь между смысложизненными ориентациями личности и особенностями профессионального выбора.

Объект исследования: профессиональный выбор.

Предмет исследования: взаимосвязь смысложизненных ориентаций личности и профессионального выбора будущих специалистов.

Исследование проводилось в г. Москве и Московской области, общий объем выборки составили 92 будущих специалиста. Обучающихся в высших учебных заведениях.

В процессе исследования применялись следующие методики: «Смысложизненные ориентации» (Джеймс Крамбо (Crumbaugh J. и Леонард Махолик, адаптация Д.А. Леонтьева); «Жизненные предназначения» (О.И. Мотков); 16-факторный опросник Кеттелла, форма (С); «Индивидуальный стиль интеллектуального поведения».

В процессе эмпирического исследования при сопоставительно-сравнительном анализе установлена взаимосвязь смысложизненных ориентаций личности с профессиональным выбором будущих специалистов.

Выявлено, что профессиональный выбор разных специальностей связан со смысловой сферой личности: осознанностью жизненных предназначений, потенциальной гармоничностью их осуществления, целеустремленной жизненной позицией, осмысленностью результатов жизнедеятельности, независимо от дальнейшего выбора профессии (по специальности или не по специальности).

У будущих специалистов-менеджеров выявлены значительные различия в степени выраженности факторов смысложизненных ориентаций по отношению к людям, включенным в профессиональную деятельность и имеющим психологическое образование. В процессе исследования установлено значительное снижение осознанной целеустремленной жизненной позиции и предназначений, удовлетворенности результатами жизнедеятельности, при этом преобладает уверенность в реализации жизненных предназначений, не подкрепленных процессами рефлексии и осмысления жизненного пути и профессионального самоопределения.

Профессиональный выбор менеджеров связан с низкой осознанностью смысложизненных ориентаций, направленных на конкретные дела и с индивидуальными особенностями личности: направленная на защиту жизненная позиция, повышенная напряженность и подозрительность.Установлена связь профессионального выбора с индивидуальными особенностями личности: открытость к общению, адаптивность в новых условиях, гибкость мышления. В отличие от менеджеров, получивших образование в сфере менеджмента, будущие специалисты-менеджеры отличаются высоким контролем эмоционально-волевой сферы и мышлением, направленным на односторонний подход к решению проблемы, повышенной внутренней напряженностью и эгоцентричностью.

Литература

[1] Деркач, А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста. / А.А. Деркач // Акмеология. – Специальный выпуск – 2013. – С. 22–32

[2] Мишина, Е.И. Развитие личностной рефлексии в структуре социального капитала. Вестник МГОУ. Серия Психологические науки. № 4 /2012. С. 44–51.
[3] Мишина, М.М. Атрибуты интеллектуальной деятельности личности / М.М. Мишина // Акмеология. – Специальный выпуск – 2013. – С. 103–107.

References

[1] Derkach, A.A. Psychological-akmeological bases and means of optimizing personal and professional development of competitive specialist. / A.A. Derkach // Akmeology. – Special issue – 2013. – P. 22–32
[2] Mishina, E.I. The development of self-reflection in the structure of social capital. Bulletin MGOU. Psychological Science Series. № 4/2012. P. 44–51.
[3] Mishina, M.M. Attributes of the intellectual activity of the individual./ M.M. Mishina// Akmeology. – Special issue – 2013. – P. 103–107

DETECTING THE DOMINANT STRESSORS IN FOREIGN STUDENTS DURING TRAINING IN A MEDICAL HIGH SCHOOL

Mishin I. A., candidate of technical science, technolog, LLC «Dymov», Krylatskaya 36, Moscow, Russia; 121614; e-mail: ighor.mishin@inbox.ru

Abstract

The article is devoted to studying the problem of the relationship of life-meaningful orientations of future professionals with a career choice. Villano that professional selection of the institution, after which the future specialist will be able to join the profession at a highly significant level is associated with the meaning of life orientations of the person: awareness of life purpose, potential harmony of their implementation, purposeful lifestyle, the meaningfulness of results of activity, regardless of future career choice.
Key words: life orientation, career choices, future professionals.

УДК 159.923

ФУНКЦИИ РЕФЛЕКСИВНОГО Я БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Мишина Екатерина Игоревна – кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный областной университет; Радио 10 а, Москва, Россия, 105005;
e-mail: mashina-katya@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена изучению функций рефлексивного Я будущих специалистов в психологической науке. Понятие рефлексивного Я будущих специалистов включает такие характеристики как самопознание и внутренняя познавательная мотивация. В процессе профессионального развития происходит изменение структурных компонентов рефлексивного Я с доминированием определенных функций.
Ключевые слова: функции, рефлексивное Я, будущие специалисты, профессиональная среда, структурные компоненты.

Современные акмеологические исследования рефлексивного Я будущих специалистов направлены на выяснение роли различных функций в составе изучаемого феномена [1; 2; 5]. Его научная концепции основана на соединении академического представления об изучаемой проблеме с новыми психологическими подходами в психологической науке. Именно комплексное изучение механизмов психических функций обеспечивает понимание природы изучаемого феномена.

Выявление закономерностей становления функциональной системы связано со системогенезом рефлексивного Я будущего специалиста в процессе овладения профессиональной деятельностью. В природе рефлексивного Я отражено переживание будущего специалиста об успешности будущей профессиональной деятельности, что характеризует его индивидуальное сознание и духовное саморазвитие.

А.А. Деркач представляет профессиональное Я как сложное личностное образование, формирующееся под воздействием профессиональной среды, где субъект при определенных условиях входит в профессиональную общность [3]. Исследование рефлексивного Я с позиции интегративного подхода позволяет объединить общенаучные принципы, раскрывающие сущностные признаки изучаемого феномена. Рефлексивное Я будущих специалистов представляет собой многофункциональную систему, включающую целевой, мотивационный, операциональный, эмоциональный и регулятивный компоненты структуры, выполняющие определенные функции в профессиональном становлении [4].

Рефлексивное Я будущих специалистов лежит в основе саморегуляции профессиональной деятельности и включает контроль собственных действий, что дает осмысление собственной активности в профессиональной среде и оценку собственного опыта, усиливая интрапсихическое напряжение. Интеграция опыта ведет к расширению личностного ресурсного потенциала. При этом будущий специалист учится регулировать цель путем оперирования запасом знаний. Достижение высокого уровня профессионального развития рефлексивного Я связано с осознанием собственных переживаний, эмоций и чувств. При этом значимую роль отводится процессу мышления и тем духовным ценностям, которые представляют собой некую целостность в структуре личности будущего специалиста. При этом важную роль играет функция самомобилизации в процессе профессиональной деятельности и интеллект.

Рефлексивное Я рассматривается как система представлений о себе через множественность Я, поэтому проявление данного феномена можно изучать через самоактуализацию личности и такие взаимосвязанные компоненты как: Мы (республика субъектов), Я данного субъекта, отношения к миру, к другим, к себе и других ко мне (С. Л. Рубинштейн).

Рефлексивное Я будущего специалиста включает: эго-идентичность, психофизиологическую идентичность, социальную идентичность; экзистенциальное Я, переживаемое Я.

В структуре Я-концепции выделяются компоненты:

- целевой (самосознание; знание о потребностях; рефлективная переработка наиболее значимой информации о себе, своих способностях, перспективах личностного и профессионального развития; самовосприятие; выбор планов и жизненных стратегий: способы достижения целей; целостное осознание своей профессиональной деятельности, ее границ и своих перспектив в ней);
- эмоциональный (самоотношение; оценочные эталоны в соответствии с социально значимыми критериями);
- операциональный (установка; готовность субъекта действовать; внутренняя программа действий; стиль поведения, осуществляемый на основе принятых личностью принципов; оперативный самоконтроль; саморегуляция как внутри, так и вне системы);
- регулятивный (управление деятельностью на этапах ее развертывания; достижение карьерных намерений; сила Я).

Рефлексивное Я будущих специалистов как системное образование включает условия и результат самопознания, самоанализа и самооценивания (осознание себя как субъекта профессиональной деятельности через самоанализ, активное осмысление и оценку профессиональных качеств, мотивов и ценностных ориентаций; стиль и эффективность учебно-профессиональной деятельности; компетентность; профессиональный опыт; осознание перспектив развития). В процессе развития рефлексивного Я будущих специалистов происходит опосредствованное познание своего Я как субъекта профессиональной деятельности. Кроме того развиваются аналитическая, оценочная, системообразующая, регулирующая, интегрирующая функции, определяющие место будущего специалиста в профессиональной деятельности.

Таким образом, анализ научной литературы показал, что рефлексивное Я представляет собой функциональную систему, характеризующуюся наличием внутри- и межкомпонентных связей. Развитие изучаемого феномена связано с формированием различных аспектов личностной активности, расширением опыта индивидуальной профессиональной биографии, а также безграничного поля сознания будущего специалиста. При этом, рефлексивное Я является интегрирующей открытой системой, включающей различные области психического отражения.

Литература

[1] Агапов, В.С. Современные исследования самосознания и Я-концепции субъекта в контексте идей С.Л. Рубинштейна1 / В.С. Агапов // Акмеология. – 2012. – № 1. – С. 133–143. ISSN2075–7577.

[2] Гагарин, А.В. Мировоззрение, культура, компетентность личности в контексте устойчивого развития природы и общества // Акмеология. – 2010. – № 3(35). – С. 28–32
[3]. Деркач А.А.Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентноспособного специалиста /А.А. Деркач // Акмеология. – Специальный выпуск – 2013. – С. 22–33. ISSN2075–7577
[4] Мишина Е.И. Становление профессионального Я // Акмеология. – 2007. – № 3. – С. 57–61.
[5] Мишина, М.М. Основные положения системной концепции интеллектуальной деятельности личности / М.М. Мишина // Акмеология. – 2013. – № 2 (46). – С. 35–40. ISSN2075–7577.

References

[1] Agapov, V.S. Contemporary researches of self-consciousness and I-concept of subject in context ideas of S.L. Rubinstain / V.S. Agapov // Acmeology. – 2012. – № 1. – P. 133–143. ISSN2075–7577.
[2] Gagarin, A.V. Ideology, culture, personal adequacy in context of nature and society stable development // Acmeology . – 2010. – № 3(35). – P. 28–32
[3] Derkach, A.A. PSYCHOLOGICAL-AKMEOLOGICAL BASES AND MEANS OF OPTIMIZING PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF COMPETITIVE SPECIALIST / A.A. Derkach // Acmeology. – special edition – 2013. – C. 22–33. ISSN2075–7577.
[4] Mishina, E.I. I-Professional establishing // Acmeology. – 2007. – № 3. – P. 57–61.
[5] Mishina, M.M. Basic principles of system concept of person intellectual activity / M.M. Mishina // Acmeology. – 2013. – № 2 (46). – P. 35–40. ISSN2075–7577. (0,7 p.p.)

SELF REFLEXIVE FEATURES OF THE FUTURE SPECIALISTS

Ekaterina I. Mishina (Moscow, Russia) – Ph D. the associate professor of psychology department; Moscow state regional university; Radio st.10A; e-mail: mashina-katya@yandex.ru

The paper studies the functions self reflective of future specialists in psychological science. The notion of reflexive I future specialists includes such features as self-knowledge and inner cognitive motivation. In the process of professional development is a change of the structural components of reflective I domination of certain functions.
Tags: functions, reflexive I, future professionals, professional environment, structural components.

УДК 159.923

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ МВД

Мишина Марина Михайловна – доктор психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет; Миусская площадь, Москва, Россия, 125993; e-mail mishinamm@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования проблемы формирования стрессоустойчивости сотрудников МВД. В ней раскрываются вопросы касающиеся эффективной психологической помощи в условиях экстремальных видов деятельности и поиск путей обеспечения успешного функционирования сотрудников МВД.
Ключевые слова: стрессоустойчивость, психологическая помощь, формирование.

Анализ акмеологических исследований указывает на полифункциональный характер стрессоустойчивости [1; 3; 4]. При этом отсутствуют четкие критерии, позволяющие выявить структурные компоненты данного феномена. Специалистам, работающим в службе МВД РФ важно своевременно оказывать эффективную психологическую помощь при выявлении лиц с недостаточным уровнем стрессоустойчивости. В современной напряженной общественно-политической обстановке необходим поиск путей и средств обеспечения успешного функционирования сотрудников МВД.

Объект исследования – стрессоустойчивость сотрудников МВД а его предмет исследования – формирование стрессоустойчивости сотрудников МВД путем психологической коррекции процесса саморегуляции в профессиональной деятельности.

Цель исследования состоит в теоретическом и эмпирическом обосновании психологических возможностей формирования стрессоустойчивости сотрудников МВД.

В качестве методик исследования использованы: опросник САН (В.А. Доскин); опросник поведения и переживания, связанного с работой (У. Шааршмидт и А. Фишер); шкала психологического благополучия (К. Рифф).

База исследования – 40 сотрудников МВД РФ, мужского пола в возрасте от 25 до 40 лет.

На необходимость научной разработки инновационных подходов к профессиональному образованию в современной России и созданию целостных систем личностно-профессионального развития, адекватных индивидному, личностному и субъектному своеобразию каждой становящейся личности указывает А.А. Деркач [3]. А.Н. Блинков рассматривает сущностные особенности коррекционной деятельности акмеолога кадровой работы и определяет формирующиеся в условиях профессиональной среды стратегии развития субъекта и группового сознания. Автор также отмечает, что психолого-акмеологическая коррекция определенных компонентов личности обеспечивает акмеологическое сопровождение развития субъекта, находящегося в экстремальных условиях, связанных с особенностями профессиональной деятельности [2].

На первом этапе был выполнен анализ психологического благополучия сотрудников МВД РФ по методике К. Риффа. В группе участников исследования развиты выше среднего (средний балл составил 55,7) положительные отношения с другими, что связано с доверительными взаимоотношениями, заботой о благополучии других, эмпатией, привязанностью и уступчивостью в межличностных отношениях.

У сотрудников МВД обнаружен высокий уровень развития показателей психологического благополучия: влияние на окружающих, организация профессиональной деятельности, авторитет в процессе коммуникации. Учитывая, что сотрудники МВД являются представителями помогающей профессии в силу особенностей правоохранительной работы, они способны влиять на поведение других людей. Средний уровень самопринятия у сотрудников МВД связан с противоречием между в целом позитивной Я-концепцией и непринятием отдельных личностных качеств.

Показатель благополучия «цели в жизни» находится на среднем уровне: респонденты имеют убеждения, придающие жизни цель, но не всегда видят смысл собственной жизнедеятельности. Показатель «автономия» имеет низкий уровень развития. Кроме того, выявлено, что сотрудники МВД не видят перспектив будущего, им не свойственно формирование новых установок и для них имеет большое значение оценка собственного поведения другими людьми (подверженность социальному давлению). Эмпирическое исследование стрессоустойчивости сотрудников МВД в целом показало, что 12% респондентов не удовлетворены своей деятельностью, они глубоко переживают отсутствие вознаграждения за добросовестную профессиональную деятельность. Для 27% сотрудников МВД характерны страхи отсутствия конструктивного решения профессиональных задач в сложных жизненных ситуациях. Для 61% респондентов характерна готовность к энергетическим затратам, что способствует повышению эффективности в профессиональной деятельности.

Стрессоустойчивость и способность противостоять возрастающей нагрузке является залогом профессиональной эффективности сотрудников МВД. Применение современных психологических технологий создает условие для развития эмоциональной устойчивости, снижения внутреннего напряжения, что усиливает способности к интенсивным нагрузкам. В процессе тренинга у респондентов развивается эмоциональный и социальный интеллект. Поэтому важно внедрять современные психолого-педагогические технологии при обучении в высших учебных заведениях МВД РФ. Именно инновационные технологии (личностно-ориентированные, суггестивно-эмоциональные, телесно-ориентированные, когнитивно-поведенческие) формируют стрессоустойчивость, активизируют социальную позицию участников группы путем

гармонизации взаимоотношений, корректируют неблагоприятные эмоциональные состояния и развивают социальную перцепцию, что снимает стрессовые состояния личности. Перечисленные приемы улучшают профессиональную деятельность так как позволяют эффективно решать актуальные проблемы в условиях стрессовой ситуации. Важно научить личность способам противостояния стрессу, обращая неудачи в профессиональной деятельности в «полезные переживания». В этом случае возникает азарт, дающий толчок к успеху.

Литература

[1] Агапов, В.С. Современные исследования самосознания и Я-концепции субъекта в контексте идей С.Л. Рубинштейна1 / В.С. Агапов // Акмеология. – 2012. – № 1. – С. 133–143. ISSN2075–7577.
[2] Блинков, А.Н. Сущносно-содержательные особенности коррекционной сущностно-содержательной работы акмеолога кадровой работы / Блинков А.Н. // Акмеология. – Специальный выпуск – 2013. – С. 36–43. ISSN2075–7577
[3]. Деркач А.А.Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентноспособного специалиста /А.А. Деркач // Акмеология. – Специальный выпуск – 2013. – С. 22–33. ISSN2075–7577
[4]. Мишина, М.М. Атрибуты интеллектуальной деятельности личности /М.М. Мишина // Акмеология. – Специальный выпуск – 2013. – С. 103–107. ISSN2075–7577

THE SPECIFICS OF FORMATION STRESS RESISTANCE OF POLICE OFFICERS

Mishina Marina Mikxailovna (Moscow, Russia) – D.Ps. the associate professor of psychology department; Russian State University of Humanities, Miusskaya square, 6, Moscow, Russia, 125993

Abstract

The article is devoted to empirical research the problem of stress stability formation of the Ministry of Interior working people. Opened questions in the article are: effective psychological help in extreme activities and search the ways to ensure the successful functioning of the Ministry of Interior working people.

Key words: stress stability, psychological help, formation

УДК 159.9

ЭТНО-СОЦИАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ УРЕГУЛИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ (НА ПРИМЕРЕ ТУРЕЦКОГО ЭТНОСА)

Москаленко Валентин Алексеевич (Москва, Россия) – студент, 4 курс факультета международных отношений, МГИМО (У) при МИД РФ, пр. Вернадского, 76; moskalenkoolga@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу результатов исследования проблемы участия-урегулирования Турции региональных конфликтов. В данной работе предпринята попытка при анализе региональных конфликтов как одного из видов социальных и межнациональных между акторами международного права учесть этнопсихологические особенности народов (на примере турецкого этноса).

Ключевые слова: региональный конфликт, модель участия-урегулирования, этно-психологические особенности.

При анализе некоторых региональных конфликтов II половины XX века и начала XXI века (Корея, 1953; Нагорный Карабах, 1987–1991; Косово, 1992–1999 и Боснийская война 1992–1995, Афганистан, Абхазия, 2000–2010) были выявлены следующие показатели: *основные участники-страны конфликта и отношения Турецкой Республики (ТР) с этими акторами; наличие третьих стран в данном региональном конфликте и отношения ТР с ними как субъектами международных отношений и мотиваторами региональных конфликтов; цели и задачи участия ТР в данном региональном конфликте в зависимости от актуальной политической, экономической и военной ситуации как в регионе конфликта, так и во всем мире; цели и задачи ТР, стратегия построения международных отношений в актуальной политической, экономической и военной ситуации; историко-религиозный подход ТР к региональному конфликту, возможность реконструкции Османской империи (неосманизм), идеологии панисламизма и пантюркизма на старых (бывших в составе Османской империи) и новых территориях и странах.* Данные показатели были учтены при разработке основы, принципов, содержания и формы турецкой модели урегулирования региональных конфликтов[1].

Разработанная в исследовании модель урегулирования-участия ТР в региональных конфликтах включает несколько блоков[2–4]. **Первый блок** включает в себя *определение основных участников-стран конфликта, характер отношений ТР с этими акторами.* Важную роль при этом играет фактор религиозной солидарности – поддерживает ли какая сторона конфликта позицию этноязыковой и историко-культурной солидарности с ТР в общем вопросе пропаганды идеологии панисламизма и пантюркизма; есть ли в наличии общая история, культура и религия с одной из сторон конфликта с ТР; имеется ли в наличии в Турции диаспоры одной из сторон конфликта. Рассматривается перспектива итогов конфликта для ТР и др.

Второй блок содержит *установление наличия третьих стран в данном региональном конфликте и отношения ТР с этими субъектами – международных отношений и мотиваторами региональных конфликтов.* При этом отметим, что ТР во всех конфликтах демонстрировала верность и преданность НАТО, США и странам Запада, включиться в сотрудничество под предводительством США и Запада в политической, экономической и культурной сфере. ТР всегда решала вопрос – возрастет ли роль ТР для восточной политики США и Запада как регионального лидера, и получит ли ТР непосредственную или опосредованную помощь от США и Европы? ТР всегда учитывает и угрозу, которая может возникнуть для экономики ТР в результате разрешения конфликта.

Третий блок *охватывает учет целей и задач участия ТР в данном региональном конфликте в зависимости от актуальной политической, экономической и военной ситуации как в регионе конфликта, так и во всем мире.* ТР предполагает создание возможностей, которые могут «помочь» добиться полного решения спорных для ТР этнических вопросов в ее пользу, заботу о защите турецкого меньшинства в странах-сторонах конфликта. Целью ТР в региональном конфликте – это и отвлечение общественного мнения от напряженной социально-экономической ситуации внутри ТР. Во всех региональных конфликтах ТР ставила себе задачу увеличения роли страны в мире, влияния ТР на общерегиональное развитие, на весь исламский мир, а также создание новых планов для бизнеса ТР.

Четвертый блок – *участие в любом региональном конфликте опосредуется историко-религиозным подходом ТР, изучается урегулирование конфликта как еще одна из возможностей реконструкции Османской империи (неосманизм), пропаганда идеологии панисламизма и пантюркизма на старых (бывших в составе Османской империи) и новых территориях и странах.* ТР, участвуя в региональных конфликтах, демонстрирует ЕС и США свою эффективность и незаменимость в налаживании диалога между Западом и исламским миром.

В качестве прогнозирования роли ТР в урегулировании будущих региональных конфликтах XXI века и участия ТР в них выявлен в нашей квалификационной работе *алгоритм анализа роли ТР в урегулировании-участии в будущем региональном конфликте.* В этом алгоритме важно:

- *определение целей, задач и принципов участия ТР в региональном конфликте через выявление:* основных участников-стран конфликта и отношения ТР с ними; фактор религиозной солидарности и перспектив участия в конфликте и итогов для ТР;
- *комплексный анализ участия ТР в региональном конфликте через учет:* наличие третьих стран и желание ТР включиться в сотрудничество с ними; возрастания роли ТР как регионального лидера; получения любой помощи ТР; возникновения угрозы экономики и социуму ТР;
- *проектирование участия ТР в региональном конфликте через раскрытие:* истинных и ложных целей и задач участия ТР в данном региональном конфликте в зависимости от актуальной политической, экономической и военной ситуации как в регионе конфликта, так и во всем мире и др.;
- *историко-религиозный анализ участия ТР в региональном конфликте через принятия во внимание*: проявление двой-

ственности позиции ТР в региональном конфликте; желание ТР тюркизации Кавказа и Центральной Азии, проведения нового этапа ренессанса идеологии панисламизма и пантюркизма, реализации концепции неосманизма; поиск новых партнеров, поддерживающих позицию ТР;

• разработка оценки прогноза участия ТР в региональном конфликте, социально-экономических, военных и политических рекомендаций по учету роли ТР в урегулировании-участии в будущем региональном конфликте.

Таким образом, турецкая модель урегулирования выступает как модель участия ТР в региональных конфликтах. Это позволяет сделать вывод о том, что содержание и формы турецкой модели участия-урегулирования региональных конфликтов базируется на концепции А. Давутоглу «Стратегическая глубина» и на доктрине «Ноль проблем с соседями». Турецкая модель урегулирования ТР региональных конфликтах позволяет спрогнозировать поведение и направления анализа роли ТР в будущих региональных конфликтах.

Литература

[1]Москаленко О.В., Иванова Н.А. Акмеологические ресурсы управления развитием муниципальной образовательной системы. //Акмеология. 2010. № 2. – С. 74–77.

[2]Москаленко О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека.//Мир психологии. 2004. № 4. – С. 166–170.

[3]Москаленко О.В. Роль знаний в построении карьеры человека// Акмеология, 2014, № 3–4 (спец. выпуск). – С. 115–116.

[4]Гагарин А.В., Глазачев С.Н. О социально-экологических взаимодействиях личности в среде образования и воспитания//Акмеология, 2014, № 3–4 (спец. выпуск). – С. 209–210.

THE ETHNO-SOCIAL MODEL OF THE SETTLEMENT OF REGIONAL CONFLICTS BY TURKEY

Moskalenko Valentin Alekseevich (Moscow, Russia) – the student of the 4th course of the faculty of international relations, MGIMO (University) in the MFA of Russia, prospect Vernadskogo, 76; moskalenkoolga@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the analysis of the results of a study of the problem of the participation-the settlement of regional conflicts by Turkey. In this work there is undertaken the attempt to take into account the ethno-psychological features of the people (on the example of the Turkish ethnic group) through the analysis of regional conflicts as one from the types of social and interethnic between actors of international law.

Key words: regional conflict, the model of participation-settlement, ethno-psychological features.

УДК 159.9

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ САМОАНАЛИЗ СО СВОИМИ СТУДЕНТАМИ

Москаленко Ольга Валентиновна (Москва, Россия) – доктор психологических наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; moskalenkoolga@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена некоторым аспектам сравнительного самоанализа преподавателей высшей школы со своими студентами. В данной работе предпринята попытка через сравнительный анализ некоторых проблем вуза с позиций преподавателя и студентов, выявить некоторые качества профессиограммы современного преподавателя вуза.

Ключевые слова: преподаватель вуза, студент, профессиограмма преподавателя.

В профессиональной жизни специалиста время от времени наступает период сравнительного самоанализа – со своим идеалом-образом профессионала, или коллегами, или выдающимися мастерами. Для педагога высшей школы, как и для школьного учителя важно быть честным и справедливым как по отношению к ученикам, так и по отношению к самому себе. Часто преподаватель задает себе вопросы – «Подхожу ли я на эту профессию? Смогу ли я эффективно учить студентов? и др.» [1]. В социуме часто встречаются случаи, когда человек идет в преподаватели вуза, так как в других сферах профессиональной деятельности он не смог реализовать себя. Считается, что преподавателем может быть любой человек, даже имеющий проблемы в саморазвитии, которые не допустимы, поскольку они могут повлиять на качество преподавания и уровень знаний студентов. Потому, выбирая профессию преподавателя, необходимо четко понять: чтобы преподавать только знаний не достаточно, важно уметь правильно четко передать эти знания другим людям. Результаты исследований показывают, что успех преподавателя вуза в основном зависит от его личностных качеств, в том числе и умения работать с людьми [2].

Преподаватель вуза XXI века обязан постоянно работать над собой, расширять свои знания, совершенствовать свои личностные качества, что способствует успеху в работе. Преподавателю вуза приходится работать со студентами и магистрантами, которые получают второе высшее образование, которые взрослые и самодостаточные люди. И, соответственно, обучая таких студентов, преподаватель должен знать больше, значительнее работать над собой.

При этом преподаватель должен проводить самоанализ. Важно, что преподаватель каждый день работает со своими студентами, так или иначе, узнавая своих подопечных, возникают различные направления сравнения как самого себя, так и других преподавателей с отдельными студентами или их группами [3].

Так например, в современном социуме широко распространено понятие «права человека». Студенты XXI века тоже часто прибегают к защите своих прав при малейшем недоразумении: нередко можно слышать упреки и обвинения в адрес преподавателей по тому или иному «нарушению студенческих прав». Не беремся обсуждать все случаи, вероятно, можно допустить, что иногда эти обвинения имеют основания. Часто студенты принимают за нарушение своих прав даже то, что было сказано в их пользу. Это имеет разные причины – домашнее воспитание и др. Но все это приводит к увеличению числа конфликтов между студентами и преподавателями. Работая в таких условиях, каждый преподаватель должен быть готов к работе с такими студентами и необходимо применить индивидуальный подход к каждому студенту.

Преподаватель XXI века должен быть не только источником знаний, но и субъектом, актором и мотиватором учебного процесса. Необходимо вовлечь каждого студента в процесс обучения, суметь выслушать его, сделать его своим соучастником и ассистентом, встать на позицию студента и посмотреть его глазами на волнующую его проблему – это все входит в задачи современного преподавателя.

Одной из главных проблем в отношениях между студентами и преподавателями является возрастная проблема, проблема «отцов и детей», взаимоотношения двух поколений. В современном социуме студенты хорошо владеют компьютером, разбираются в технике. Нередко многие преподаватели так и остались наедине с учебником, доской и мелом. И, хотя современное общество требует от преподавателя компьютерной грамотности, часто эта грамотность преподавателя отстает от компьютерного кругозора студентов, что, несомненно, ведет к неосуществлению задачи – включения всех участников педагогического процесса вуза в формирование выпускника как компетентной личности, способной к личностно-профессиональной самореализации.

Важной проблемой является различия во владения иностранными языками преподавателей и студентов. Многие студенты чаще с детства посещают страны не только как туристы, но и различные зарубежные образовательные программы, общаются в социальных сетях со своими зарубежными сверстниками. Однако, часто преподаватели, не владея английским языком на должном уровне, преподают, особенно на тех программах, где знание иностранного языка профессионально важно (например, сравнительный анализ экономики, права и др.). Следует отметить, что среди студентов возрастает число иностранных студентов, которые обучаются в российских вузах, в том числе и по обмену [4].

Всем известно, что любая образовательная система надежно функционирует лишь при наличии соответствующего ей профессионала. Поэтому очень важно обратить внимание

на вышеперечисленные вопросы и упорно работать над тем, чтобы особое внимание уделялось на подготовку и выбор специалистов-преподавателей вузов, формированию профессиограммы преподавателя высшей школы. Перечислим некоторые качества преподавателя высшей школы. Во-первых, специалист-педагог – это образ и образец культуры, и поэтому к числу его основных качеств должны быть отнесены глубина научных познаний, самостоятельность, способность к диалогическому общению, творческая активность. Во-вторых, преподаватель высшей школы XXI века – это профессионал и творческая личность, гражданин, умеющий глобально гуманистически мыслить и локально созидающе действовать. В-третьих, для преподавателя высшей школы должна быть характерна такое качество как креативность, которая необходима ему для профессиональной педагогической деятельности. В-четвертых, современный преподаватель должен быть грамотным в своей области, уметь пользоваться информационными и коммуникационными технологиями, постоянно заниматься самообразованием. В-пятых, в современном вузе преподаватель должен быть фасилитатором, так как он должен давать возможность студентам самим найти пути и решения поставленных задач.

Суммируя, можно сделать вывод, что сравнительный анализ некоторых проблем вуза с позиций преподавателя и студентов, выявить некоторые качества профессиограммы современного преподавателя вуза.

Литература

[1]Москаленко О.В. Потенциал некоторых психодидактических приемов в преподавании учебных дисциплин в высшей школе//Акмеология. 2015, № 2. – С. 104–110.

[2]Москаленко О.В. Профессиональное самосознание личности: итоги, проблемы, перспективы//Акмеология. 2004. № 3. – С. 46–50.

[3]Гагарин А.В., Глазачев С.Н. О социально-экологических взаимодействиях личности в среде образования и воспитания//Акмеология, 2014, № 3–4 (спец. выпуск). – С. 209–210.

[4]Москаленко О.В. Роль знаний в построении карьеры человека// Акмеология, 2014, № 3–4 (спец. выпуск). – С. 115–116.

HIGH SCHOOL TEACHER: A COMPARATIVE INTROSPECTION WITH YOUR STUDENTS

Olga Moskalenko V. (Moscow, Russia) – doctor of psychological Sciences, Professor, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), prospect Vernadskogo, 84; moskalenkoolga@mail.ru

Abstract

The article is devoted to some aspects of the comparative introspection of high school teachers with their students. In this paper is undertaken the attempt through the comparative analysis of some problems of the university from the position of the teacher and the students to identify some of the qualities of the professiogram (the job description) of the modern university teacher.

Keywords: teacher, student, professiogram (the job description) a teacher.

УДК 159.99

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ КАРЬЕРОЙ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Мударисов Айнур Аликович (Москва, Россия) – аспирант 2 курса кафедры Акмеологии и психологии профессиональной деятельности Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; Aamudarisov@yandex.ru

Аннотация

Целью работы выступает определение удовлетворенности карьерой в качестве психологического феномена и построение гипотезы о его связи с личностно-профессиональным развитием. Для этого рассматривается связь карьеры с некоторыми базовыми жизненными понятиями и виды субъективного восприятия карьеры. В работе был проанализирован ряд исследований, освящающих различные стороны удовлетворённости человека своей жизнью, включая удовлетворённость карьерой.

Ключевые слова: удовлетворённость карьерой, значимость карьеры, динамика карьеры, личностно-профессиональное развитие.

Очевидно, что карьерные устремления не всегда воспринимаются однозначно. Тема карьеры, как правило, включает в себя, вопросы морали, а понятие «карьеризм» вообще имеет отрицательный смысл. И, вместе с тем, в массовом сознании устойчив обратный стереотип: если карьера задалась, то и жизнь состоялась, личностно-профессиональный рост очевиден. Поскольку представления общества о том, что заслуживает одобрения, а что нет, существенно влияют на ценностные ориентации, цели, жизненные выборы (Л.С. Выготский, 1983, [1]; А.Н. Леонтьев, 2013, [3] С.Л. Рубинштейн, 1997, [6]), а, значит, и на траекторию личностно-профессионального развития, то, можно предположить, что и удовлетворённость карьерой, карьерный успех неоднозначно влияет на личностный и профессиональный рост человека.

По данным И.В. Нехорошевой (2013, [5]), удовлетворенность карьерой как частный случай удовлетворённости жизнью отрицательно связана с уровнем нравственного сознания субъекта. Знаменательно, что за четверть века до этой публикации, исследуя возрастную динамику моральных оценок школьников, Ю.В. Синягин (1988, [7]), выявляет усложнение и противоречивость отношений подростков к социальным признакам жизненного успеха, и, следовательно, добавим мы от себя, вероятно, к успешной карьере в том числе. В свою очередь, успешность в карьере, как показали в своих исследованиях К. Муздыбаев (2000, [4]), А.В. Юревич и Д.В. Ушаков (2010, [9]), хоть и одобряется основной частью современного российского общества, но, всё же свидетельствует о падении нравственности и размывании моральных норм. Более того, в ряде исследований выявлено различие между переживанием счастья и удовлетворённостью жизнью, а, следовательно, как можно предположить, и удовлетворённостью карьерой (см., например, Джидарьян И.А., 2013, [2]). Здесь мы допускаем, что переживание счастья и субъективно-значимые достижения в личностно-профессиональном развитии имеют прямую детерминационную зависимость. Иными словами, если человек достигает высокого уровня в личностно-профессиональном развитии, вероятно, он будет переживать счастливые моменты. Обратная зависимость, скорее всего, маловероятна, т.е., переживание счастья не обязательно будет свидетельствовать о заметном росте в личностном и профессиональном плане.

По-видимому, карьера, по разным причинам, может быть самоцелью, а может выступать лишь как средство профессиональной самореализации, условие воплощения в жизнь личностно-значимых идей и решений, актуальных в социальном, научном, производственном, культурном планах. Если мотив карьерных достижений становится целью, а не средством, если предметом потребности (самостоятельным мотивом) становится успешная карьера, достигаемая любыми путями, то можно констатировать феномен «сдвига мотива на цель» (А.Н. Леонтьев, 2013, [3]). В этом случае, целью жизни человека становится только карьерный успех. Карьера воспринимается как источник счастья и становится самостоятельным предметом устремлений.

По мнению В. Франкла, если в фокус внимания человека попадает счастье, (а, значит, и карьера как его синоним), то естественно, что причины и пути его обеспечивающие отходят к периферии его внимания. Тем самым, как показывает В.Франкл (2005, [8, с. 7]), человек теряет из виду причины для счастья, не концентрирует себя на этих причинах.

Для человека и его развития полезнее, когда потребность в социальной позиции, (в карьере), стремление к власти, утверждает В. Франкл, являются лишь производными от цели, содержание которой наполнено представлениями о некоем продукте и о процессе получения этого продукта.

Действительно, если власть, карьера не являются самоцелью, то они выступают лишь средством достижения чего-то такого, что можно предъявить и принять. По мысли В.Франкла причину для счастья создаёт процесс продуктивной деятельности ради достижения цели [8, с. 8]. В.Франкл акцентирует на этом внимание, он показывает, что человеку важны причины, пути, процессы движения к высокой социальной позиции, к власти, (к успешной карьере): «…человека

интересуют не наслаждение и счастье как таковые, а причины, которые их порождают» [8, с. 9], хотя человек и не всегда осознаёт это. В.Франкл считает, что разумнее заниматься поиском воплощением в жизнь этих причин. Таким образом, счастье, социальная позиция, по В.Франклу, это «побочный эффект» продуктивной деятельности [там же]. Причиной здесь оказывается продуктивная деятельность, направленная на созидание результата, опознаваемого другими людьми, интересного для других, необходимого или полезного им.

Когда удовольствие, счастье, становится самостоятельной задачей, в которой нет места личностно-профессиональному развитию, то, счастье ускользает от человека, пишет В.Франкл, потому, что удовольствие уже пережито и желание уже удовлетворено [там же]. В итоге нет ни того, ни другого. Есть лишь воспоминание.

Опираясь на рассуждения В.Франкла, можно заключить, что люди, ориентированные только на удовлетворённость карьерой, высокую социальную позицию, власть, как единственные и предельные ценности, исключающие какое-либо содержательное, продуктивное, деятельностное наполнение процесса продвижения к ожидаемому результату, обречены на разочарование.

Следовательно, есть основания предполагать, что высокая значимость карьеры может выступать катализатором личностно-профессионального развития, если карьера воспринимается человеком как способ осуществления продуктивной деятельности, средство достижения социально и профессионально значимой цели, а не как самостоятельная цель в жизни.

Жизненные цели можно представить и понять, например, как стремление воплотить, сделать реальностью нечто социально значимое, имеющее признаки содержательности в научном, культурном, производственном, служебном или в ином каком-либо плане. Процесс движения к жизненным целям, их достижение, как было показано выше, порождает переживание удовлетворённости жизнью.

Исходя из этих соображений, нам кажется целесообразным под *удовлетворённостью карьерой понимать* удовлетворённость не результатом или процессом карьерного роста самого по себе, а *успешность карьерного продвижения, обеспечивающего человеку достижение личностно-профессиональной самореализации*.

Примерами личностно-профессиональной самореализации, для выхода на которую необходим успех в карьере, могут быть очень разные сюжеты жизнедеятельности. Это и совершенствование профессионального мастерства высокого уровня, и создание сложного новационного продукта, и разработка прогрессивной технологии с последующим внедрением, а также создание произведения искусства, качественное выполнение некоего объёма работ к необходимому сроку, и т.д. Таким образом, удовлетворённость карьерой как частное проявление удовлетворённости жизнью, становятся неким переживанием, сопутствующим достижению трудового успеха, приближению к цели деятельности, прежде всего, профессиональной, но не самоцелью.

Литература

[1]. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М. 1983.

[2]. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.

[3]. Леонтьев А.Н. [Деятельностный подход к личности и её развитию] //Общая психология. Тексты: В 3 т. Т. 1.: Введение. Книга 3 / ред. – сост.: Ю. Б. Дормашев, С. А. Капустин, В.В. Петухов. М.: Когито-Центр, 2013. С. 58–69.

[4]. Муздыбаев К. Эгоизм личности // Психол. ж-л. 2000. Т. 21. № 2. С. 27–39.

[5]. Нехорошева И.В. Уровень счастья людей с различной нравственной направленностью // Вопр. психол. 2013. № 3. С. 22–31.

[6]. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.

[7]. Синягин Ю.В. Возрастная динамика моральных оценок школьников // Личность и межличностные отношения в коллективе. – Ульяновск, 1988. С. 61–65.

[8]. Франкл В.. Десять тезисов о личности // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2005. № 2. С. 4–13.

[9]. Юревич А.В., Ушаков Д.В. Нравственное состояние современного российского общества // Психология нравственности / Отв. ред. А.Л. Журавлёв, А.В. Юревич. И.: ИП РАН, 2010. С. 177–208.

SATISFACTION OF CAREER AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Mudarisov Ainur Alikovich (Moscow, Russia) – PhD post graduate Department of Acmeology and psychology of professional activity of the Institute of social Sciences/School of public policy of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; pr. Vernadsky, 84; Aamudarisov@yandex.ru

Abstract

The aim of this work is the definition of satisfaction of career as a psychological phenomenon and justification of hypotheses about its relationship with personal and professional development. To do this, we discuss the connection between career with some basic life concepts and types of subjective career. In this work was reviewed by a number of studies, sanctifying different side of the person's satisfaction with his life, including career satisfaction.

Key words: satisfaction of career, significance of career, dynamics of career, personal-professional development.

УДК 159.9

ПРИРОДА В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ СТУДЕНТОВ МОСКОВСКОГО МЕГАПОЛИСА (СРАВНИТЕЛЬНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)[1]

Мудрак Софья Алексеевна, кандидат психологических наук, специалист по учебно-методической работе 1-й категории Международного института экономики и финансов ФГАОУВПО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; avelis@bk.ru.

Гагарин Александр Валерьевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, gagarin-av@ranepa.ru

Аннотация

В статье приведены результаты сравнительного исследования особенностей отношения к природе и экологическим проблемам студентов московского мегаполиса. С целью получения данных эмпирически изучены соответствующие особенности проявления у них экологической компетентности во взаимосвязи ее компонентов. Эмпирически выявлены и сопоставлены ключевые характеристики личностного отношения студентов разной этнической принадлежности, обучающихся и проживающих во время обучения в московском мегаполисе.

Ключевые слова: экологическая компетентность, личность, студент, информационное пространство личности, большой город, московский мегаполис.

Экологическая компетентность студентов вуза формируется на основе традиционного экологического сознания и национально-культурных особенностей отношения к природе. При этом существенно влияние на актуальный процесс оказывает то информационное пространство, в котором находится человек на том, или ином этапе его становления. Поэтому необходимо определить, имеются ли качественные и количественные различия в характеристиках и закономерностях развития экологической компетентности личности в зависимости от этнопсихологического фактора и каково влияние актуальной информационной среды на проявление в соответствии с этим скорректировать учебно-воспитательный процесс. Актуальность такого исследования обусловлена тем, что на сегодняшний день в России, и прежде всего, в крупных городах-мегаполисах (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Екатеринбург, Нижний Новгород) согласно данным Министерства образования и науки РФ, учатся почти 250 тысяч иностранцев из 150 стран мира.

Теоретическая разработка феномена экологической компетентности студентов ведется нами (А.В. Гагарин, С.А. Мудрак, Е.Л. Базаров и др.) на основе интеграции идей и по-

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект «Экология человека: фактор культуры. Развитие экологической культуры детей и молодежи в информационном обществе» (№ 13–06–00479).

ложений психологических, психолого-акмеологических и педагогических работах, где представлены категории «компетенция» и «компетентность» (Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, Дж. Равен, А.В. Хуторской); в трудах отечественных психологов и педагогов (С.Н. Глазачев, Д.С. Ермаков, В.И. Панов и др.); а также в экспериментальных исследованиях экологической компетентности (М.В. Аргунова, Ф.С. Гайнуллова, А.О. Глазачева и др.).

Систематизация исследований позволила нам рассмотреть экологическую компетентность как интегративную характеристику личности, и в этой связи, раскрыть в эмпирическом исследовании специфику ее проявления студентов разных национальностей, обучающихся и проживающих в условиях информационного пространства большого города (на примере московского мегаполиса).

В нашем исследовании обосновывается перспективность понимания экологической компетентности как интегративной и надпрофессиональной характеристики личности. При этом обозначен авторский подход к стержневым категориям (компетенция, компетентность, экологическая компетентность личности). В данной работе под компетенцией понимается совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для того, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. Соответственно компетентность – владение, обладание человеком определенной компетенцией, включающей его личностное отношение к предмету деятельности (способность личности к интеграции знаний, умений и навыков, способов их использования в изменяющейся среде).

Мы определяем *экологическую компетентность личности* как интегративную и надпрофессиональную характеристику личности, отражающую готовность и умение действовать с позиции экологической целесообразности в профессиональной и других сферах жизнедеятельности на основе экологоориентированной мотивационно-ценностной сферы, экологически значимых качеств личности и эколого ориентированного сознания, обладая при этом широким кругом экологических, естественно-научных, правовых знаний и пониманием глубины глубинной взаимосвязи всего окружающего (живого и неживого) мира.

К *сущностным признакам* экологической компетентности личности относятся интегративность, надпрофессиональный характер, высокая социальная значимость, наличие экологически значимых качеств личности в структуре (гуманность, ответственность, эмпатийность, бережливость и др.), акмеологическая составляющая (инвариант высокого профессионализма), аксиологическая составляющая (несет этически-смысловую нагрузку), включение представления о природе как о важнейшей ценности, прогностичность (задействована длительная временная перспектива), влияние на характеристики субъектности (расширяет пространственную и временную составляющие), изначальная заложенность конфликта (внутренняя борьба, преодоление антропоцентризма и эгоцентризма).

При рассмотрении *содержания* понятия «экологическая компетентность личности» мы уточняем его соотношение с понятиями экологического сознания и деятельности. При этом связь между экологической компетентностью и экологическим сознанием обусловлена спецификой их проявления в экологоориентированной деятельности и интегральными структурными компонентами: когнитивным, эмоциональным, регуляторным, аксиологическим, рефлексивным. Экологическое сознание детерминирует экологоориентированную деятельность, а экологическая компетентность находит свое проявление в ней. Личность с высоким уровнем экологической компетентности обладает экоцентрическим экологическим сознанием, а при низком уровне определяется антропоцентрический тип экологического сознания.

В исследовании приведена авторская модель системной иерархии выделенных компонентов экологической компетентности личности. Мотивационно-ценностный компонент является ведущим в этой системе, задавая особенности качественного и количественного уровня развития остальных компонентов. Деятельностно-поведенческий компонент наиболее тесно связан с мотивационно-ценностным. Его недостаточная сформированность (при высокой когнитивной составляющей) свидетельствует о возможной борьбе мотивов и конфликте ценностных ориентаций, слабости волевых структур, ненаступившем переходе с идеального плана к плану осуществления. По отношению к когнитивному компоненту он определяет активность, интерес, степень самостоятельности в процессе приобретения экологических знаний и в конечном итоге общую экологическую эрудированность. Параметры сформированности эмоционально-волевого компонента также взаимосвязаны с мотивационно-ценностным компонентом, способствуют активизации деятельностного компонента, развитию рефлексивного аспекта, облегчению процесса субъектификации природных явлений, переходу к диалогическому характеру общения с природой. В некоторых случаях повышенная общая эмоциональная чувствительность может дать первоначальный толчок к формированию или усилению экологической мотивации. Рефлексия и адекватная оценка уровня собственной компетентности задаются расхождением между идеальной личностной моделью экологической компетентности и достигнутым реальным результатом, модель зависит от системы ценностей, от идеальной этнопсихологической картины взаимодействия с миром природы.

Для **сравнительно-психологического исследования**[2] нами были взяты три группы студентов: представители Центральной Африки, студенты из Китая и из РФ (всего 150 человек). Все выборки уравнены по численности, половому и возрастному признаку. Возраст студентов составляет 18–21 год.

В данном исследовании задействованы: комплексная анкета «Экологическая компетентность студента», комплексная методика ТЭМ (разработка ПИ РАО, авторы В.И. Панов, Ш.Р. Хисамбеев и др.), методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича в модификации В.В. Калиты (1996), математико-статистический анализ (корреляционный, факторный анализ).

В результате анкетирования было установлен активный интерес к экологической проблематике, который подтвердили 40% студентов из Африки, только 18% студентов-китайцев и лишь 8% студентов-россиян. Главным источником информации для респондентов из России (82%) и из Африки (50%) оказались передачи радио и телевидения. Расширить свои знания в области экологии хотят все опрошенные студенты, по количеству позитивных ответов лидировали африканцы: 86% ответили «да». Они же дали и самое большое число положительных ответов (58%) на вопрос о желании заниматься самообразованием по экологии, что отражает высокую мотивацию к получению экологических знаний. Отношение к зарубежному опыту природоохранной деятельности и возможности его применения в своей стране у всех студентов осторожное.

Причиной экологического кризиса африканские студенты (50%) и студенты-россияне (50%) считают загрязнение человеком окружающей среды. Китайские студенты чаще всего выбирали другой ответ – «отсутствие эффективной законодательной базы в области охраны природы». Подавляющее большинство российских студентов (72%) и более половины студентов из Африки (52%) полагают, что улучшение экологической ситуации в стране зависит в первую очередь от самого населения. Большинство студентов из Африки (70%) и России (52%) позитивно относятся к гражданскому экологическому движению.

Африканские студенты (86%) положительно оценивают действия, предпринимаемые органами власти в сфере охраны окружающей среды, и считают, что они могут привести к позитивным изменениям уже в ближайшее время. 54% китайских студентов ответили так же. У студентов из России в 48% случаев доминирует пессимистический ответ – «скорее всего, нет». 54% из них назвали избегание (уход от проблемы) основной стратегией, которую используют органы власти при решении экологических проблем. Африканские и китайские студенты чаще выделяли компромисс (временное решение проблемы).

Уровень собственной экологической культуры выше всего оценили студенты-африканцы (46% поставили себе высокую и выше среднего оценку). Весьма сдержанно описывают свой

---

[2] Ниже приведены данные эмпирического исследования Мудрак С.А., проведенного в 2012–2014 гг. (аспирантская подготовка, научн. рук. Гагарин А.В.). В настоящее время Мудрак С.А. – кандидат психологических наук, специалист по учебно-методической работе 1-й категории, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», avelis@mail.ru.

уровень студенты из Китая (высокую оценку поставили себе 10%). Самые низкие оценки присвоили себе россияне (лишь 14% оценили собственный уровень как высокий). Такая же тенденция характерна и при оценивании студентами уровня экологической культуры студентов своей группы.

В р*езультате психодиагностического исследования с использованием методики ТЭМ обнаружено следующее.* У студентов из Африки определяется экоцентрический тип экологического сознания и установка «забота о природе». У студентов из Китая диагностируется антропоцентрический тип экологического сознания и установка «борьба с природой». Последовательность предпочтений (природная среда, социальная среда, техногенная среда) в ситуации конфликта сред не различалась в группах студентов. По интегральному показателю «единение с природой» статистических различий не выявлено. У студентов из Африки и РФ в чувстве единения с природой доминирует эстетический компонент. У студентов из Китая – активность. У всех студентов достаточно высокий уровень по интегральному показателю «экологическая ответственность», однако наивысшее значение зафиксировано у студентов из Африки, а показатели студентов из России и Китая практически одинаковы.

Статистически значимые различия были получены по шкале «персональный уровень экологической ответственности», где показатели в группе студентов из Африки оказались статистически значимо выше, далее идут студенты из Китая, более низкий показатель отмечается у студентов из РФ. Также значимые различия между тремя группами были определены по шкале «делегирование экологической ответственности близкой среде» – самое высокое значение у студентов из Африки. Статистически значимые различия между тремя группами выявлены по шкале «международный уровень экологической ответственности» (самое высокое значение у студентов из РФ. Важные различия фиксируются и по шкале «лимит на роскошь», и самое явное предпочтение ограничительному поведению отдают студенты из Китая.

В результате факторного анализа основных показателей методики ТЭМ были определены следующие факторы. Первые три из них соответствуют субтестам методики ТЭМ: 1-й фактор включает максимальные нагрузки по параметрам субтеста *«экологическая ответственность»* с минимальным значением по параметру «экологическая осведомленность» (количество ответов «не знаю»); 2-й фактор отражает высокие нагрузки по шкалам, отвечающим за *единение с природой*; 3-й фактор укладывается в первый субтест и показывает *взаимовлияние* (положительное и отрицательное) *человека и природы*. Интерес представляют и три других фактора: в 4-м наибольшие веса получили переменные *«страна»* и *«экологическая ответственность, делегируемая близкой среде обитания»*, а наименьшую нагрузку – *«экологическая ответственность, делегируемая на международный уровень»*, что свидетельствует о национальной специфичности при делегировании основного вектора экологической ответственности; 5-й фактор отразил высокую связь *пола* испытуемых с *выбором социальной среды в ситуации конфликта сред* (женщины склонны предпочитать интересы социальной среды); 6-й фактор показал, что те, кто выбирают *природную среду* как приоритетную, имеют и *более высокую экологическую мотивацию*, наименьшая нагрузка по шкале *«выбор техногенной среды»* говорит о явном противопоставлении в экологическом сознании природной и техногенной сред.

Факторный анализ результатов методики ТЭМ по всей выборке дал возможность С.А. Мудрак выявить следующие общие закономерности в структуре экологической компетентности личности студентов: взаимосвязь мотивационно-ценностного и когнитивного компонентов (высокому показателю экологической ответственности соответствует высокий показатель экологической осведомленности); высокая экологическая мотивация (характеристика мотивационно-ценностного компонента) сочетается с явным предпочтением выбора интересов природной среды в ситуации конфликта сред (деятельностно-поведенческий компонент); связь между направлением делегирования основного вектора экологической ответственности (близкой среде обитания или на международный уровень) и этнической принадлежностью, что отражает специфику предпочитаемых экологических действий (деятельностно-поведенческий компонент), особенности понимания причин экологического неблагополучия (когнитивный компонент).

Важные и интересные результаты получены также *по методике «Ценностные ориентации» (ЦО).* Во всех трех группах первое место заняла ценность «здоровье», второе – «любовь», что согласуется с возрастными нормативными данными. В целом можно отметить, что для студентов-африканцев важны семейные ценности, ценности малой группы и работа. Активная жизненная позиция при этом малозначима. У студентов из Китая в верхней половине сгруппировались и получили более высокие ранговые значения ценности, которые носят индивидуалистический характер. У студентов из России на первые места вышли ценности малой группы. Кроме того, для всех групп студентов характерна высокая значимость образованности и воспитанности (инструментальные ценности). Это вполне объяснимо: в настоящее время ведущей деятельностью у всех испытуемых является обучение в вузе, получение специальных профессиональных знаний и умений, которые во многом определят их будущее.

У студентов из Африки на первые позиции также вышли инструментальные ценности социально значимого плана (аккуратность, исполнительность, высокие запросы), а в конце списка оказались индивидуально значимые ценности (ответственность, твердая воля, смелость в отстаивании собственного мнения). Студенты из Китая так же высоко, как воспитанность и образованность, оценили индивидуально значимые ценности (ответственность, независимость, жизнерадостность). Гораздо меньше они ценят социально значимые приоритеты, в конце списка стоят честность, исполнительность, экологичность, широта взглядов. Студенты из России характеризуются высокими показателями по предпочтению ценностей, важных для общения (воспитанность, честность, ответственность, жизнерадостность), и низкими – по экологичности, высоким запросам, широте взглядов и непримиримости к недостаткам.

Была дана следующая *общая характеристика* экологической компетентности личности российских и иностранных студентов: у всех студентов отмечается осознание наличия экологического кризиса; достаточный уровень экологической ответственности, который сочетается с признанием высокой степени отрицательного воздействия человека на природу; стремление расширить свои знания в области экологии; предпочтение традиционных форм экологического обучения и осознание необходимости усиливать связь обучения с практической деятельностью; осторожное отношение к зарубежному опыту природоохранной деятельности и возможности его применения в своей стране; понимание роли экологического образования населения как основного фактора улучшения экологической ситуации.

Выделены и *общие закономерности* в психологической структуре экологической компетентности личности студентов: высокая экологическая мотивация (характеристика мотивационно-ценностного компонента) сочетается с явным предпочтением выбора интересов природной среды и способов действия в ситуации конфликта сред (деятельностно-поведенческий компонент); наблюдается взаимовлияние мотивационно-ценностного и когнитивного компонентов (высокому показателю экологической ответственности соответствует высокий показатель экологической осведомленности); предпочтение ценностей альтруистического плана и ценности гармонии с миром природы взаимосвязаны; существует явное противопоставление природной и техногенной среды; определяется разделение и противопоставление социальной и природной среды; отмечается связь пола испытуемых с выбором социальной среды в ситуации конфликта сред – женщины более склонны предпочитать интересы социальной среды; между степенью сформированности чувства единения с природой и высокой осознаваемой значимостью инструментальной ценности «экологичность» зафиксирована корреляционная связь.

Особенностью психологической структуры экологической компетентности личности африканцев является высокая степень развития мотивационно-ценностного компонента при среднем уровне развития всех остальных; для китайцев характерен высокий уровень развития когнитивного компонента при низком уровне развития мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого, деятельностно-практического и среднем уровне развития рефлексивного компонента; у россиян наблюдается высокий уровень развития эмоционально-

волевого и рефлексивного компонентов при среднем уровне сформированности других компонентов.

В результате проведенного сравнительного психологического эмпирического исследования экологической компетентности личности российских и иностранных студентов, анализа и обсуждения полученных данных выявлена специфика и установлены общие закономерности в психологической структуре экологической компетентности личности российских и иностранных студентов. Характерной чертой экологической компетентности личности африканцев служит высокая степень развития мотивационно-ценностного компонента при среднем уровне развития всех других компонентов; отличительной чертой экологической компетентности личности студентов-китайцев выступает высокий уровень развития когнитивного компонента и средний уровень проявления рефлексивного компонента при низком уровне развития остальных компонентов; экологической компетентности личности представителей России свойственен высокий уровень развития эмоционально-волевого и рефлексивного компонентов при среднем уровне сформированности остальных компонентов.

Литература:

1. Вагнер И.В. Педагогическое моделирование пространства развития экологической культуры / Глазачев С.Н., Вагнер И.В., Полева М.П. // Акмеология. 2012. № 1 (41). С. 40–46.
2. Глазачев О.С. Экологические цели развития тысячелетия / Глазачев С.Н., Глазачев О.С. // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2010. № 2. С. 25–29.
3. Глазачев С.Н. Становление гуманитарных технологий в образовании. вместо предисловия // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2011. № S. С. 5–6.
4. Глазачева А.О. Формирование экологической компетентности будущего дизайнера в системе высшей школы / Глазачева А.О., Глазачев С.Н. // Акмеология. 2013. № 1 (45). С. 93–98.
5. Гришаева Ю.М. Экологическое образование в гуманитарном вузе: компетентностный подход / Глазачев С.Н., Гришаева Ю.М. // Социально-гуманитарные знания. 2013. № 4. С. 116–131.
6. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Методологические проблемы становления и развития экологической психологии // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 6. С. 4–17.
7. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. № 3. – С. 13–28.
8. Раицкая Л.К. Развитие автономии студента в информационно-образовательной интернет-среде // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2009. № 4. С. 54–58.
9. Перфилова О.Е. Социально-экологическая компетентность как элемент базовой концепции человека // Глазачев С.Н., Перфилова О.Е. // Социально-гуманитарные знания. 2007. № 3. С. 92.
10. Реймерс Н.Ф. Популярный биологический словарь. М.: Наука, 1990.
11. Экология человека: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по экол. специальностям / Под. ред. Б.Б. Прохорова. М.: Изд-во МНЭПУ, 2001.
12. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000.

THE NATURE OF THE INFORMATION SPACE OF THE MOSCOW MEGAPOLIS STUDENTS (A COMPARATIVE PSYCHOLOGICAL STUDY)

Mudrak Sophia Alekseyevna, PhD (Ps.), 1-St category specialist on educational and methodical work, « National Research University «Higher School of Economics»; avelis@bk.ru.

Gagarin Alexander Valerievich, D.Ed., Professor, Department of Acmeology and Professional Psychology of the Institute of Social Sciences of the Russian Presidential Academy of National Economy and the Public Administration; gagarin-av@ranepa.ru.

Abstract

the results of the comparative study of the characteristics of nature (on a sample of students of the Moscow city). Empirically examined the relevant characteristics of environmental competence. Copostavleny key features of nature (on a sample of students of different nationalities).

Key words: ecological competence, personality, information space, a student, a big city, a metropolis of Moscow.

УДК 81'42

ПОКАЗАТЕЛИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ[1]

Мясникова Ольга Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Алтайский государственный университет, просп. Ленина, 61, г. Барнаул, Россия, e-mail: omelnikova2000@mail.ru

Аннотация

Образование рассматривается как способ становления человека в культуре. Ориентация преподавателя на обеспечение единства рационального и эмоционального позволяет ему реализовывать в учебной деятельности акмеологические задачи через активность участников педагогического процесса.

Ключевые слова: акмеологическая активность, диагностика, качественные показатели.

Одним из основных показателей качества образования можно считать активность студентов, которая выражается в действиях, направленных на «формирование у будущего специалиста таких акмеологических качеств, как способность к профессиональному самоопределению (осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований к профессиональной деятельности и социально-экономическим условиям), саморазвитию (развитие рационального психолого-педагогического и акмеологического мышления, показатель субъектности индивида), саморегуляции (сопротивляемость формированию/развитию профессиональных деформаций личности), самооценке (сравнение идеального Я с реальным) и самореализации (нацеленность на внешнюю и/или внутреннюю привлекательность профессии с положительными эмоциями, которые направляют дальнейшую деятельность в русло творчества) в профессии». [1, с. 15] Иными словами, «смысл образования в контексте акмеологии – развивающийся человек, задающий себе самому вопросы». [6, с. 228] Особенностью высшего образования является то, что в этом процессе студенту приходится осваивать не только теоретическое содержание предмета, но и способы организации взаимодействия. Диалог – своеобразное пространство, где каждый проявляет свою индивидуальность, где реализуются процессы самоосуществления, происходит личностное развитие. В процессе понимания предметного содержания рождается понимание Другого, самого себя. Но для того, чтобы состоялось успешное взаимодействие, другими словами продуктивный диалог, необходима активность участников. Выделим условно 3 основные типа активности в учебном процессе: учебно-познавательная, творческая и субъектная. Отличительными качествами активности являются следующие действия и установки студентов:

- для учебно-познавательной активности свойственны: а) подключение дополнительной литературы по теме по инициативе студента; б) попытки прочитать авторский замысел; в) возникновение вопросов, суждений по теме.
- для творческой активности свойственны: а) неординарные ответы, нестандартизированные размышления по тексту; б) подключение эмоций при осмыслении текста; в) презентация содержания с использованием вербальных и невербальных языков.
- для субъектной активности свойственны: а) желание преодолевать барьеры в диалоге с преподавателем; б) способность эмоционально сопереживать собеседнику (эмпатия). [4]

В процессе обучения важно организовать диагностику данных критериев активности, т.к. качественные изменения трудно поддаются количественному измерению в силу того, что многие показатели неформализуемы, имеют субъективный и эмоциональный характер, не всегда проявляются на вербальном уровне, часто это происходит косвенными путями (студент задумался, стал серьезнее относиться к предмету, нашел нетривиальный путь решения, пусть даже не сразу правильный, у него возник вопрос, который требует размышления и для преподавателя и др.). Ю.К. Бабанский предлагает организовать занятия, задания и приемы, дающие необходи-

[1] Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 13–06–00010, тип проекта «а»)

мую информацию (допустим об уровне знаний или других критериях), тщательно фиксировать результаты изучения, находить типичные ошибки, затруднения, выявлять их более глубокие причины. В этом и состоит суть диагностирования, по Ю.К. Бабанскому, в организации. Придерживаясь данный точки зрения, выстраивая определённым образом процесс обучения, преподаватель может наблюдать и фиксировать те изменения, которые предположительно могут происходить в личности, ее установках и активности.

Следуя данной логике, можно предположить определенные показатели активности студентов.

Учебно-познавательная активность включает в себя следующие показатели:

• более глубокое вживание в содержание;
• умение выражать себя, свою позицию, отношение;
• развитие способности анализировать;
• обогащение своего кругозора новыми фактами, стимулирующими к дальнейшему изучению проблемы самостоятельно;
• обогащение новыми знаниями, повышение своей профессиональной компетенции;
• изменение некоторых взглядов и установок.

К творческой активности относятся умения:

• выражение эмоций в тексте и через текст;
• взаимообмен своими мыслями и способность услышать Другого;
• отстаивание своей точки зрения, позиции;
• возможность развивать свою фантазию, воображение.

Субъектная активность проявляет себя в таких позициях как:

• открытость в отношениях с одногруппниками и преподавателем;
• взаимопонимание с преподавателем;
• открытие новых «талантов» в себе и своих товарищах;
• узнавание своих одногруппников с новых сторон.

Данные показатели представляют собой определенные качественные характеристики личности, которые свидетельствуют о том, что происходит сдвижение акцентов в образовательной парадигме на «обогащение рационально-логической и эмоционально-психической сфер духовного мира обучающегося и достижение единонаправленности его разума, воли и чувств». [2, с. 142] Это в свою очередь актуализирует такие понятия как «культура, понимание, смысл». Ориентация преподавателя на обеспечение единства рационального и эмоционального позволяет ему реализовывать в учебной деятельности акмеологические задачи: помочь студенту увидеть и осознать огромный потенциал, заложенный в содержание обучения. Образование становится «способом становления человека в культуре» [5, с. 14]. Через активность, а именно акмеологическую активность человек выражает себя и смыслы. Чтобы уметь ориентироваться в коммуникативном пространстве, «мало обладать предметными знаниями, умениями и навыками, нужно еще подключать такие качества и способности, которые помогли бы личности сопереживать, чувствовать Другого, понимать себя и уметь выражать свой смысл». [3, с. 85]

Литература

[1]. Деркач А.А., Оптимизация личностно-профессионального развития студентов на основе акмеологического потенциала профессиональных дисциплин. [Текст] «Акмеология». Москва, СВ 1–2 – 2014. – с. 15–18.

[2]. Козина О.В., Фасилитирующая составляющая в структуре профессиональной деятельности педагога. [Текст] Мир науки, культуры, образования. № 1–2010. – с. 141–145.

[3]. Мясникова О.В., Синтез рационального и эмоционального в профессиональной подготовке студентов университета. [Текст] Сибирский педагогический журнал. Новосибирск, 8/ 2008. – с. 82–90.

[4]. Мясникова О.В., Организация процесса обучения в вузе средствами драматизации [Текст] Диссертация канд пед наук: 13.00.08. Новокузнецк. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2009. – с. 174.

[5]. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования [Текст]: Курс лекций: учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с. 6. Фроловская М.Н., Акмеологическая школа становления авторской позиции будущего педагога.[Текст] «Акмеология». Москва, СВ 1–2 – 2014. – с. 228–230.

INDICATORS OF ACMEOLOGICAL STUDENT'S ACTIVITY IN THE PROCESS OF STUDYING

Miasnikova Olga – candidate of pedagogical sciences, Ass. Prof. of "Foreign languages" department, Altai State University, Barnaul (Russia) e-mail: omelnikova2000@mail.ru

Abstract

education is considered as a way of the person's formation in culture. The teachser's orientation to ensuring the unity of rational and emotional allows to realize in educational activity the acmeological tasks through the participants' activity of pedagogical process.

Key words: acmeological activity, diagnostics, quality indicators.

УДК 159.9

ПОНЯТИЕ «СТУДЕНЧЕСКОГО ИНФАНТИЛИЗМА»: ПРИЧИНЫ И СТРУКТУРА

Назаров Тимур Александрович (Москва, Россия) – соискатель, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; moskalenkoolga@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу понятия «студенческий инфантилизм». В данной работе рассматриваются причины данного явления, его мотивационная, когнитивная и эмоциональная составляющие.

Ключевые слова: «студенческий инфантилизм», причины и структура.

Резкий рост вузов в конце XX – начале XXI веков в России создал в социуме миф об *обязательности высшего образования для всех выпускников средних школ*, который имеет несколько обстоятельств. Во-первых, выпускники школ не хотят «покидать родительский дом» из-за чрезмерной родительской опеки, к которой привыкает молодежь, поручая почти все важные вопросы жизнедеятельности родителям, перекладывая ответственность на «плечи родителей», в результате юноши не хотят служить в армии, а родители не хотят их «отпускать от себя». Во-вторых, в российском обществе сложилось следующее понимание важности высшего образования: для того, чтобы более эффективно построит карьеру необходимо иметь высшее образование. В-третьих, школьные руководители и педагоги расценивают «поступление в вуз» выпускников школ как наивысшую оценку своей профессиональной деятельности и личного вклада. В-четвертых, работодатели считают, что специалист с высшим образованием более подготовлен к профессиональной деятельности и др. [1].

Психологический анализ данного мифа позволяет увидеть в возникновении данного мифа социально-психологический феномен *«возрастное увеличения детства»*, которое практически наблюдалось в истории развития человечества: *или у более материально обеспеченной части населения* (в Российской империи у детей помещиков детство продолжалось до замужества у девушек и до поступления на службу у юношей, в то время как дети крепостных крестьян работали с самого детства – в няньках, Ванька Жуков (А.П. Чехов), малолетние рабочие на производстве с вредными условиями труда (В.М. Бехтерев) и др.), *или в более социально защищенном государстве* (введение в СССР обязательного образования (всеобуч) последовательно с начального до среднего (десятилетнего), аналогичная ситуация во многих странах Европы и США в XX веке).

Данный феномен – *«возрастное увеличения детства»* имеет еще и следующую причину: расширенная сеть государственных и негосударственных вузов, их филиалов в субъектах России позволяет получить высшее образование любому вчерашнему школьнику, оставаясь в родительской семье.

Следовательно, окончание школы и поступление в вуз современные юноши и девушки рассматривают аналогично переходу из начальной школы в среднюю, только этот переход «немного» осложнен сдачей ЕЭГ и выбором «правильного» (более престижного) вуза [2]. Позиция школьника присутствует не только в первые адаптационные месяцы обучения в вузе, но и далее – еще долгое время (иногда – до окончания вуза),

что существенно осложняет как их обучение, так и деятельность преподавателей [3].

Данное явление мы обозначим как *«студенческий инфантилизм» (*обозначив условно, так как оно присуще не всем студентам).

Данное понятие имеет определенную структуру: мотивационную, когнитивную и эмоциональную составляющие. *Мотивационная* составляющая включает несамостоятельность и неосознанность выбора профессии и вуза, нежелание брать ответственность на себя, отсутствие как учебных интересов, учебно-профессиональной мотивации, так и желания состояться не только в профессиональном плане, но и личностном. *Когнитивная* составляющая данного феномена проявляется в отсутствии способа переработки информации и выработки способа учебной работы студента. Отсутствие этих способов мешают студентам на первом и последующих курсах переработать огромные объемы информации и знаний, что вызывает у студента – сильнейшее желание отторжения и ведет, в лучшем случае, к чтению небольшой брошюрки «Шпаргалки», всего в 10–20 страниц. При этом, у студента выработан за одиннадцать лет школьный способ работы – выполнение домашних заданий (то есть самостоятельной работы) четко, дозировано и в ограниченных временных рамках, а выбор и поиск учебного материала за него выполнил учитель. От школьника требуют компетенцию – необходимость следования разработанного учителем алгоритму выполнения домашней работы как закрепления учебного материала, изученного в классе на уроке. В вузе, наоборот, студент – это субъект познания, он ищет необходимую информацию самостоятельно, ему отводится на это время, он должен научиться ориентироваться в современном огромном информационном профессиональном океане. Иначе он не сможет сформировать свою профессиональную компетентность. В результате, мы получаем специалиста с высшим образованием, но с очень низким уровнем качества профессиональных знаний и негативным отношением к вузу, преподавателям и процессу обучения в вузе. В итоге, каждый студент по-своему решает возникающие проблемы с информацией: изучает частично, вообще не изучает (списывает на экзаменах и зачетах), пытается изучать, но при этом неэффективно. Некоторые студенты вырабатывают в итоге свои способы переработки информации [4–5].

Мотивационная и когнитивная составляющие понятия *«студенческого инфантилизма»* порождают мощные эмоциональные реакции – как позитивного, так и негативного характера, что позволяет резюмировать и об *эмоциональной* составляющей этого явления.

Отмеченный нами *«студенческий инфантилизм»* препятствует стать студенту субъектом познания будущей профессии, который должен постоянно находиться в поиске новых знаний, при этом незнание не пугает его, а, наоборот, мотивирует на познание. Именно субъект познания, а не обучающийся со «студенческим инфантилизмом», имеет конкретно-личностный образ своей будущей карьеры и специальности, он понимает механизмы и законы карьерного строительства в профессиональной области и др.[6–7].

«Студенческий инфантилизм» поддерживает студента в его «бегстве» от трудностей, встречающихся в процессе обучения в вузе на более легкий путь перестройки жизни, изменения смысла жизни, поиску его в других областях: развлечения и др., определяя смыслом своей жизни – психологический гедонизм. Но удовольствие может быть получено в том числе и от познания нового, освоения нового профессионального умения, построения карьерного пути. Удовольствие может пониматься и как принцип удавшейся жизни (Эпикур). В этом мы видим одно из перспективных направлений перестройки «студенческого инфантилизма».

Литература

[1]Москаленко О.В., Иванова Н.А. Акмеологические ресурсы управления развитием муниципальной образовательной системы. //Акмеология. 2010. № 2. – С. 74–77.

[2]Миронова Г.В., Москаленко О.В. Взаимосвязь профессиональной самореализации молодежи с процессами ее самоактуализации, самоопределения и самоосуществления.//Мир психологии. 2011. № 1. – С. 193–200.

[3]Москаленко О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека.//Мир психологии. 2004. № 4. – С. 166–170.

[4]Москаленко О.В. Роль знаний в построении карьеры человека// Акмеология, 2014, № 3–4 (спец. выпуск). – С. 115–116.

[5]Гагарин А.В., Глазачев С.Н. О социально-экологических взаимодействиях личности в среде образования и воспитания//Акмеология, 2014, № 3–4 (спец. выпуск). – С. 209–210.

[6]Москаленко О.В. Профессиональное самосознание личности: итоги, проблемы, перспективы//Акмеология. 2004. № 3. – С. 46–50.

[7]Москаленко О.В. Психология профессиональной карьеры государственных служащих. М.: РАГС. 2005. – 245с.

THE CONCEPT OF «STUDENT INFANTILISM»: CAUSES AND STRUCTURE

Nazarov Timur Aleksandrovich (Moscow, Russia) – researcher, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA); prospect Vernadskogo, 84; moskalenkoolga@mail.ru.

Abstract

The article is devoted to the analysis of the concept of «student infantilism». In this work the causes of this phenomenon, its motivational, cognitive and emotional components are considered.

Keywords: «student infantilism», the causes and structure.

УДК 159.9

ПУТИ КОРРЕКЦИИ «СТУДЕНЧЕСКОГО ИНФАНТИЛИЗМА»

Назаров Тимур Александрович (Москва, Россия) – соискатель, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; moskalenkoolga@mail.ru

Москаленко Ольга Валентиновна (Москва, Россия) – доктор психологических наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; moskalenkoolga@mail.ru.

Аннотация

Статья посвящена анализу путей коррекции «студенческого инфантилизма». В данной работе раскрыты некоторые особенности феномена «студенческий инфантилизм» и методы коррекции данного явления.

Ключевые слова: «студенческий инфантилизм», пути коррекции, психодидактические приемы вузовской педагогики.

Введенное понятие «студенческий инфантилизм» в исследовании как феномен, заключающийся в том, что современным студентам присуща позиция школьника, которая существенно осложняет как их обучение, так и деятельность преподавателей [1]. Данный феномен дополняется тем, что аннулируется система ценностей, среди которых образование и просвещение являлись необходимой стадией развития молодого человека. Отсюда рождалось уважение к педагогике как к науке, имеющей возможности сделать добро для общества в целом и для каждого человека в частности. Современные ценности молодежи пока еще находятся в формировании, поэтому возникают проблемы как в преподавании, так и в обучении в вузе, что также совмещается с нашим понятием «студенческий инфантилизм». Совершается слишком быстрая смена ценностей поколений, в которой воспитательный механизм не успевает срабатывать, отсюда преподавателям вузов необходимо время на изменение «характера» преподавания.

В начале XXI века Россия вошла в число участников Болонского образовательного процесса, что предполагает, что студенты вузов имеют возможность обучаться до степени «бакалавра» и «магистра» с правом продолжать свое обучение в других странах. Бакалавриат не способен подготовить в полной мере качественного специалиста, а работодателями сегодня бакалавр воспринимается как недоучка. В магистратуре многие студенты не видят необходимости [1–2]. Это также совмещается с нашим понятием «студенческий инфантилизм», так как, обсуждая обучение, мы на самом деле имеем в виду приобретение конкретных знаний, умений и навыков. Нередко в высшей школе студенты не видят «будущего применения» тех знаний и умений, которые получают. Нередко в процессе обучения студенты год от года укрепляются в своем мнении,

что приобретенные вузовские знания и умения не пригодятся в будущей профессиональной жизни, при построении своей карьеры. Поэтому к окончанию бакалавриата и магистратуры у них пропадает желание учиться. Отсюда и плохая посещаемость лекций и практических занятий, или при присутствии «реальное отсутствие» – присутствуя на лекции, студент занимается своими делами – выходит в социальные сети, переписываются СМС-сообщениями и др. Получается, что студенты не понимают – зачем слушать лекции, если потом можно прочитать (а на самом деле не читают – так как неинтересно, нет временит и др.). То есть во многом проблема преподавания в высшей школе возникает из-за того, что студенту не интересно учиться и он не может по ряду причин учиться. При этом, на плечи преподавателей ложится задача – преодолеть эти пробелы, убедить молодого человека за короткий промежуток времени о необходимости и достоинстве качественного образования в вузе [3].

Отметим, что наше понятие «студенческий инфантилизм» сочетается с падением престижа образования (в смысле – образоваться как личности, как профессионалу и как члену социума), с кризисом школьного образования, связанного с введением ЕГЭ и приобретением школьным образованием нового качества, а также с падением познавательной активности и общей культуры, потерей «вкуса к чтению», появление «клиповой культуры» в следствии изменение формата телевизионных программ как абитуриентов, так и студентов и выпускников вузов.

Поэтому *«студенческий инфантилизм»* – это актуальный вызов современной высшей школе, с которым она должна справиться различными методами перестройки данного явления в позитивный фактор личностно-профессионального развития будущего специалиста [4–5].

Первым методом мы можем назвать – *перестройка и осознание целей и учебно-профессиональной мотивации студентов.* Это можно осуществить с помощью психодидактических приемов ***мультимедийной дидактики*** как приемов для применения современных технологий в процесс обучение. *К приёмам мультимедийной дидактики* относятся следующие: приёмы способствующие визуализации мышления, п**риёмы обратной связи –** приемы о*перативного мониторинга*, п**риёмы сжатия полученной информации** (анимированные таблицы, графики, диаграммы, инфографика и т.д.), **приёмы для переработки информации** (тренажёры, дидактические игры), п**риёмы эффективного контроля качества усвоенных знаний (тестеры, тренажёры, системы опроса и т.д.)**, п**риёмы, направленные на творческое применение накопленных знаний, развитие способностей учащихся** (симуляторы, виртуальные лаборатории или отдельные электронные инструменты исследования).

Второй – *развитие когнитивной любознательности студенчества* через освещение позитивно-значимой роли знаний в построении карьеры [6].

Третий – это *формирование творческого отношения к обучению и будущей профессии, развитие креативности через соучастие в учебном процессе* с помощью разработки презентаций, кейс-стадий, выступлений и др. [7–8].

Четвертый – это использование *приемов развития логических мышления студентов* как развитие логических операций в учебно-профессиональной деятельности – анализа, синтеза, сравнения, абстракции, обобщения и классификации [9].

Данные методы позволят не только студентам побороть свой инфантилизм, но сформировать в перспективе карьерный сценарий и развить профессиональное самосознание, личностный потенциал.

Литература

[1]Деркач А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста////Акмеология, 2013, № 3–4 (спец. выпуск). – С. 22–32.
[2]Москаленко О.В. Профессиональное самосознание личности: итоги, проблемы, перспективы//Акмеология. 2004. № 3. – С. 46–50.
[3] Гагарин А.В., Глазачев С.Н. О социально-экологических взаимодействиях личности в среде образования и воспитания//Акмеология, 2014, № 3–4 (спец. выпуск). – С. 209–210.
[4]Москаленко О.В. Психология профессиональной карьеры государственных служащих. М.: РАГС. 2005. – 245с
[5]Москаленко О.В., Иванова Н.А. Акмеологические ресурсы управления развитием муниципальной образовательной системы. //Акмеология. 2010. № 2. – С. 74–77.
[6]Миронова Г.В., Москаленко О.В. Взаимосвязь профессиональной самореализации молодежи с процессами ее самоактуализации, самоопределения и самоосуществления//Мир психологии. 2011. № 1. – С. 193–200.
[7]Москаленко О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека.//Мир психологии. 2004. № 4. – С. 166–170.
[8]Москаленко О.В. Роль знаний в построении карьеры человека// Акмеология, 2014, № 3–4 (спец. выпуск). – С. 115–116.
[9]Москаленко О.В. Потенциал некоторых психодидактических приемов в преподавании учебных дисциплин в высшей школе//Акмеология. 2015, № 2. – С. 104–110.

THE WAY OF THE CORRECTION OF «STUDENT INFANTILISM»

Nazarov Timur Aleksandrovich (Moscow, Russia) – researcher, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), prospect Vernadskogo, 84; moskalenkoolga@mail.ru
Olga Moskalenko V. (Moscow, Russia) – the doctor of psychology, professor, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), prospect Vernadskogo, 84; moskalenkoolga@mail.ru

Abstract
The article is devoted to the analysis of the ways of correction «student infantilism». In this work some features of the phenomenon of «student infantilism» and methods of correction of this phenomenon are revealed.
Keywords: «student infantilism», the way of correction, the psycho – didactic techniques of the university pedagogy.

УДК 159.923

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ГУМАНИТАРНЫЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ КАК БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПРОФЕССОНАЛОВ

Немцов Александр Аркадьевич – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет; Миусская площадь, Москва, Россия 125993, e-mail: a.nemczow2014@yandex.ru

Аннотация
Статья посвящена теоретическому анализу подходов к изучению наиболее фундаментальных мировоззренческих установок студенческой молодёжи. Излагаются основные компоненты и типы позиций в отношении отдельных личностей, а также обществ, как совокупных культурно-исторических субъектов.
Ключевые слова: фундаментальные мировоззренческие установки, личность, общество, субъективные образы.

В нашем исследовании студентов МГТУ им. Н.Э. Баумана мы исходили из того, что каждый человек обладает субъективной концепцией, позволяющей ему интерпретировать сущность людей, общества и в конечном счёте определяющей его взгляды на оптимальный мировой политический порядок [1].

Нам представляется вполне очевидными следующие положения.

1. Можно выделить перечень социальных отношений, которые человек вынужден интерпретировать:

- отношения между отдельными людьми, личностями,
- отношения между личностью и обществом,
- отношения между личностями как членами различных обществ,
- отношения между различными обществами.

Число возможных комбинаций такого рода взаимодействий бесконечно велико. Поэтому обыденное сознание, действующее по принципу экономии энергии, формирует свои субъективные концепции, подчиняющиеся некоторым универсальным правилам.

2. Отношения между людьми, личностью и обществом, а также между обществами можно свести к трём универсальным типам:

- дружественные,
- нейтральные,
- враждебные.

Соответственно каждый человек и общество как коллективный субъект, исходя из этого стремится:

- к свободе (радикальная позиция);
- к независимости (умеренная позиция);
- к безопасности (консервативная позиция).

Каждый человек и как можно предположить каждое общество обладает собственными, уникальными представлениями об оптимальном соотношении стремлений к свободе, независимости, безопасности, а также пониманием того, в какой мере среда требует от человека или общества смелости, самостоятельности и осторожности [3]. Как нам представляется, люди и целые общества различно оценивают конкретные общественные явления и события именно потому, что придерживаются разных субъективных социальных и гуманитарных концепций. Мы убеждены, что подобные субъективные концепции служат фундаментом для формирования политических и правовых концепций, экономических моделей, а также религиозно-этических доктрин.

В целях реализации данного теоретического подхода мы обследовали студентов нескольких факультетов МГТУ им. Н.Э. Баумана, изучавших курсы «Культурология» и «Социология». В данном случае, речь идёт о студентах, обучавшихся на младших курсах факультетов РТ, РК, ИУ в период 2010–2013 г. г.

В одном из вопросов анкеты студентам предлагалось провести мысленный эксперимент. Разделить всех людей на три категории: дружелюбно относящихся к людям, равнодушно относящихся к людям и враждебно относящихся к людям.

Несмотря на кажущуюся элементарность данного задания, оно, позволяет получить весьма ценную информацию о том, что мы охарактеризовали как субъективные социогуманитарные концепции.

Мы исходим из того, что представления человека о глобальном политическом миропорядке тесно связано с его субъективными представлениями о сущности людей [2]. В идеале, как нам кажется, таких представлений может быть три.

Первое – основным принципом отношений между людьми является дружелюбие, сотрудничество, кооперация, взаимопомощь.

Второе – основным принципом отношений между людьми является равнодушие, изоляция, взаимное игнорирование.

Третье – основным принципом отношений между людьми является враждебность, соперничество, конкуренция.

Психологической основой данной классификации является тот факт, что люди имеют различный уровень порога враждебности.

Личности, чей порог враждебности высок, наиболее склонны интерпретировать поступки других людей в отношении себя как дружественные. Только в исключительных случаях они оценивают поступок другого человека как враждебный в отношении себя. Следовательно, они постоянно испытывают потребность ответить добром на добро, считают себя должниками. По существу, это жертвенные люди. Христианство (в особенности в своём ортодоксальном варианте) по существу призывает своих последователей повышать свой порог враждебности – благословлять своих врагов, прощать должникам, подставлять обидчику другую щёку, считать всех людей добрыми, любить их как самих себя, воспринимать их как друзей, а ещё лучше, как братьев, за которых не жаль и жизнь отдать.

Люди, чей порог враждебности имеет средний уровень, наиболее склонны интерпретировать поступки других в отношении себя как нейтральные. Соответственно наиболее типичным состоянием этих людей является ощущение, что им никто ничего не должен, но и они сами никому ничего не должны. Поэтому они воспринимают свои отношения с другими не как отношения с друзьями, а как отношения безличных агентов, выполняющих определенные предписания. Это апофеоз формализма и равнодушия.

Люди, чей порог враждебности очень низок, наиболее склонны интерпретировать поступки других в отношении себя как враждебные. Только в исключительных случаях они способны оценивать поступок другого человека как дружественный в отношении себя. У них присутствует ощущение, что люди делают в их отношении то, чего делать не должны и напротив, не делают того, что должны. Из этого они логично делают заключение, что в большинстве своём люди злы и делают всё назло. В такой ситуации естественно возникают две проблемы: как оградить себя от потенциальных злодеев и как воздать за причинённое зло. Естественными для таких людей состояниями являются подозрительность и жажда мести, справедливой с их точки зрения.

Следующим шагом в логике наших рассуждений является переход от субъективной концепции сущности человека к идеальной модели мирового, глобального сообщества. Мы заимствовали теоретическую схему, предлагаемую отечественным философом Александром Панариным в его монографии «Искушение глобализмом» [4]. Автор выделяет три крайние идеальные формы глобального мироустройства: просвещенческий глобализм, элитный глобализм и имперский глобализм. Приведём их характеристики, даваемые А. Панариным.

Просвещенческий глобализм – политический миропорядок, основанный на идеях просвещения, а также на христианских установках – единое человечество, равноправно пользующееся всеми благами прогресса цивилизации.

Элитный глобализм – политический миропорядок при котором существует некий наднациональный и одновременно интернациональный центр власти, мировая интернациональная элита, закулисно правящая народами.

Имперский глобализм – политический миропорядок при котором на вершине политической и экономической мировой власти оказывается одно супер-государство. Вся остальная территория и население планеты превращаются в источники сырья и дешевой рабочей силы, обеспечивающие благоденствие граждан этой сверхдержавы, становящихся людьми первого сорта в отличие от всего остального человечества. Если в элитной модели научно-технический прогресс должен служить мировой элите, то в имперской модели он находятся на службе господствующей над миром сверхдержавы.

Соотнесём модели глобального мироустройства с образами человека, вытекающими из субъективных представлений о его сущности.

1. Просвещенческо-христианская установка – все люди братья. В идеале просвещенческая глобальная модель – это мир без границ, таможен, виз, армий, войн. Единое счастливое человечество, состоящее из равноправных граждан мира. Своего рода мировое братство, мировая коммуна.

2. Ультралиберальная установка – каждый человек занят своими делами и ему безразлична судьба всех других людей. Никто просто так не станет делать другому добро, но точно также и не станет целенаправленно причинять зло. Мир – это скопление одиноких эгоистов, индивидуализированных личностей, свободно конкурирующих между собой. Действительно, корыстный человек это прежде всего равнодушный человек. Равнодушный ко всему кроме личной выгоды, личного благополучия. Поэтому его универсальным ответом на любое предложение является вопрос: «Сколько вы мне заплатите?»/ Поскольку люди не равны в своих способностях и стартовых условиях, в конце концов возникает международная элита избранных, добившихся наивысших успехов в свободной конкурентной борьбе. Именно поэтому принцип конкуренции абсолютизируется, и она объявляется краеугольным камнем прогресса. Эта элита и становится хозяином, правящим миром в своих интересах. Её лидерство и власть с точки зрения принципов построения данного миропорядка абсолютно естественны и законны. Миром должны править те, кто доказал на деле, что он самый успешный.

3. Имперско-сектантская установка – человек человеку волк. Жизнь – это непрекращающаяся война всех против всех. Следовательно, в результате возникает государство – репрессивная машина, отбирающая у людей свободу и право на насилие, но дающая вместо этого безопасность. Такой обмен зачастую заведомо неэквивалентен (о чём писал З. Фрейд в своей классической работе «Недовольство культурой»). Далее, следуя логике, репрессивные машины – государства вступают в борьбу друг с другом. В конце концов должен остаться один самый сильный – мировое супер-государство, единственная сверхдержава. На этом заканчивается история государств. Единственная сверхдержава становится центром

мира – новой Римской империей. Все остальные страны, а точнее территории превращаются в провинции, а в сущности колонии. Правящая верхушка этой новой мировой метрополии подкупает своих граждан, создавая им за счёт грабежа колоний привилегированные условия жизни.

Предлагаемый теоретический подход, как нам кажется, является актуальным при анализе смыслообразующих факторов профессиональной самореализации молодого специалиста.

Литература

[1] Немцов А.А. Исследование особенностей культурно-мировоззренческого сознания студенчества (на материале студентов технического университета). Психология сознания. Материалы Х1У Международных чтений памяти Л.С. Выготского. М. 2013 С. 136–141.
[2] Иващенко А.В. Морально-нравственная основа личности в современном российском обществе. Акмеология 2014 № 4 (52) С. 108–111.
[3] Токарева И.Н. Индивидуально-психологические различия проявления субъектости личности. Акмеология 2013 № 2(46) С. 54–59.
[4]ПанаринА.С. Искушениеглобализмом. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 416 с.

FUNDAMENTAL HUMANITARIAN ATTITUDES OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALIZATIONS AS FUTURE ENGINEERS-PROFESSIONAL

Nemtsov Alexander Arkadievich – candidate of psychological Sciences, associate Professor, Russian state University for the Humanities, Miusskaya square, Moscow, Russia 125993, e-mail a.nemczow2014@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to theoretical analysis of approaches to the study of the most fundamental worldviews of students. Describes the basic components and types of positions in respect of individuals, as well as the society as an aggregate of cultural and historical subjects.

Key words: fundamental worldviews, personality, society, subjective images.

УДК 159.9

УВЕРЕННОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОТРУДНИКОВ КОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Новикова Ирина Александровна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов; ул. Миклухо-Маклая, 10/2, Москва, Россия, 117198; e-mail: novikova_ia@pfur.ru
Замалдинова Гульнара Нуровна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальных наук и технологий, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»; Ленинский пр., 4, Москва, Россия, 119049; e-mail: rasgut@yandex.ru

Аннотация

В статье представлены результаты исследования уверенности, рассматриваемой на основе системно-функциональной модели, как личностного фактора профессиональной эффективности сотрудников коммерческих организаций.

Ключевые слова: уверенность, системно-функциональный подход, профессиональная эффективность, сотрудники коммерческих организаций.

В последние годы в отечественной психологии активно изучаются факторы профессиональной эффективности сотрудников, занятых в различных сферах трудовой деятельности [3]. Личностные черты и свойства личности традиционно рассматриваются среди таких факторов. На основе системно-функционального подхода А.И. Крупнова в контексте профессиональной деятельности изучались такие свойства личности как инициативность, общительность, организованность, ответственность и др. Нами было проведено исследование уверенности как личностного фактора эффективности профессиональной деятельности сотрудников коммерческих организаций [1].

В исследовании приняли участие 102 сотрудника коммерческих организаций (39 мужчин и 63 женщины), средний возраст которых – 32 года. Для диагностики уверенности использовался бланковый тест, разработанный А.И. Крупновым на основе системно-функциональной модели [2]. Профессиональная эффективность сотрудников определялась их непосредственными руководителями, которые оценивали по пятибалльной шкале выраженность у каждого из них следующих показателей: «текущая компетентность», «обучаемость», «способность работать на стабильный результат», «потенциал к росту», «уживчивость в коллективе», «способность работать в стрессовой ситуации». Для обработки результатов исследования использовались корреляционный анализ, кластерный анализ методом К-средних, критерий Краскела–Уоллиса.

Была выявлена специфика психологической структуры уверенности сотрудников коммерческих организаций, которая состоит в тесной связи с другими переменными агармонических составляющих инструментально-смыслового блока (*аэнергичности, астеничности и экстернальности*), которые не были выявлены ранее в других выборках при изучении уверенности. Полученная специфика, возможно, связана с особенностями выборки (более старший возраст и профессиональные особенности респондентов).

На следующем этапе были установлены тесные связи между показателями профессиональной эффективности и переменными инструментально-динамического блока уверенности, переменные мотивационно-смыслового блока уверенности и показатели эффективности практически не связаны. Наиболее тесно с эффективностью сотрудников связаны *операциональные трудности* и *астеничность* уверенности (отрицательные корреляции). Соответственно, сотрудники, которые в большей степени владеют разнообразными навыками уверенного поведения и способны регулировать собственные отрицательные эмоции, как правило, демонстрируют более высокую профессиональную эффективность по показателям: текущая компетентность, стрессоустойчивость, обучаемость, способность работать на стабильный результат.

С помощью кластерного анализа были получены четыре основных варианта реализации уверенности личности, которые по характеру соотношения и доминирования мотивационно-смысловых и инструментально-динамических переменных соответствуют другим типологиям, разработанным в рамках системно-функциональной модели [4].

Представителям ***инструментально-смыслового типа*** свойственно разнообразие целей и мотивов проявления уверенности, они реализуют уверенное поведение как в предметно-деятельностной, так и в субъектно-коммуникативной сфере, эффективно преодолевая возникающие трудности, переживая при этом, как правило, положительные эмоции, у них доминирует внутренний локус контроля, но им не свойственна излишняя самоуверенность, иногда они испытывают сомнения в собственной компетентности, поэтому их можно условно назвать «умеренно-уверенные». Эти сотрудники имеют высокие, но не максимальные, показатели профессиональной эффективности.

Представители ***мотивированно-агармонического типа*** также имеют разнообразие целей и побуждений для проявления уверенности, но им характерны наиболее высокие показатели трудностей реализации уверенности, неудачи в его реализации вызывают у них негативные эмоции – тревогу, нерешительность, разочарование и др., соответственно им подходит условное название «тревожно-неуверенные». Сотрудникам из данной подгруппы присущи минимальные показатели текущей компетентности профессиональной деятельности.

Уверенность представителей ***избирательного типа*** в большей мере нацелена на достижение общественного признания, стремление стать успешным. При этом результативность уверенности связана у них в основном с субъектной сферой, то есть они проявляют уверенность не всегда, а когда это соответствует личностно значимым для них целям и задачам. Процесс реализации уверенного поведения не вызывает у них особых трудностей и сильных переживаний, поэтому им подходит название «прагматично-уверенные». Для этих сотрудников характерны максимальные значения по всем показателям эффективности профессиональной деятельности.

Представители ***слабо-мотивированного типа*** сталкиваются с проблемами при реализации уверенности, но им часто не хватает мотивированности и желания для преодоления этих проблем. Им не свойственны сильные эмоциональные переживания при осуществлении уверенного поведения, они спокойно реагируют и на успех, и на неудачи, сопровождающие его реализацию, поэтому их можно назвать «безразлично-не-

уверенными». У этих сотрудников низкие, но не минимальные показатели профессиональной эффективности.

На основе полученных в исследовании данных была составлена и прошла апробацию программа групповой и индивидуальной работы по коррекции уверенности, направленная, в том числе и на повышение эффективности профессиональной деятельности сотрудников коммерческих организаций.

Литература

[1] *Замалдинова Г.Н.* Соотношение индивидуально–типических особенностей уверенности с уровнем самоактуализации сотрудников коммерческих организаций: Дисс… канд. психол. наук. М., 2011.
[2] *Крупнов А.И.* Психодиагностика свойств личности и темперамента. М.: МГУДТ, 2008.
[3] *Кужненкова А.С., Новикова И.А.* Соотношение показателей профессиональной эффективности и психологических характеристик работников банковской сферы // Акмеология. 2014. № 3–4S. С. 97–98.
[4] *Новикова И.А.* Типологические исследования свойств личности на основе системно-функционального подхода // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / Научн. ред. А. И. Крупнов, С. И. Кудинов, И. А. Новикова. М.: РУДН, 2014. С. 122–149.

SELF-CONFIDENCE AS RROFESSIONAL EFFICIENCY FACTOR IN EMPLOYEES OF COMMERCIAL ORGANIZATIONS

Irina A. Novikova – Cand.Ps., Associate Professor, Social and Differential Psychology Chair, Peoples' Friendship University of Russia; 10/2, Miklukho-Maklay str., Moscow, Russia, 117198.
Gulnara N. Zamaldinova – Cand.Ps., Associate Professor, Social Sciences and Technology Chair, National Research Technological University «MISA»;4, Leninsky pr., Moscow, Russia, 11904.

Abstract

The article is devoted to the analysis of the results of empirical research of the self-confidence as a system-functional feature of the personality in correlation with the level of professional efficiency in the employees of commercial organizations.

Key words: self-confidence, the System-Functional approach, professional efficiency, employees of commercial organizations.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Носов Алексей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, Доцент кафедры Акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХиГС при Президенте РФ

Аннотация

В статье рассматриваются основные подходы к социально-психологическому анализу служебной деятельности военнослужащих, особенности исследования социально-психологических механизмов регуляции служебной активности, направления психолого-акмеологического исследования выделенной проблемы.

Ключевые слова: служебная деятельность военнослужащих, служебное поведение, социально-психологические механизмы служебной активности, военнослужащий, социально-психологическое исследование.

В настоящее время Вооружённый Силы Российской Федерации находятся на этапе формирования и развития механизмов обеспечения эффективного функционирования в изменившихся условиях деятельности. Постановка такой задачи является естественным продолжением активизации процесса военного строительства и укрепления боеспособности Вооружённых Сил. В рамках решения этой задачи закономерно повышаются требования к служебной деятельности и служебному поведению военнослужащих, призванные стать основой для формирования среды профессионального служебного взаимодействия в рамках государственной службы в целом и военной службы, в частности, обеспечивающей максимально эффективную реализацию кадрового потенциала Вооруженных Сил.

Согласно законодательству военная служба, является особым видом государственной службы, и представляет собой профессиональную служебную деятельность военнослужащих в целях реализации возложенных на них функций по обеспечению обороны и безопасности страны [7]. То есть, по сути, военная служба, рассматривается как профессиональная деятельность военнослужащих реализуемая в системе служебных отношений, регламентированных законами и другими нормативными актами. Однако, наличие законодательных требований к служебной деятельности к сожалению не является исчерпывающим условием повышения её эффективности. Реализация принципов и требований законов и регламентов сталкивается с трудностями и барьерами, в том числе и психологического характера.

Практика показывает, что повышение требований к деятельности и поведению влечёт за собой изменения в организации служебного взаимодействия и закономерно сопровождается повышением конкурентности в системе отношений военнослужащих. С одной стороны, такое повышение конкурентности и взаимной требовательности является важным условием эффективной организации совместной деятельности, однако, другой стороной этого процесса является возрастание количества деструктивных конфликтов и значительные стрессовые реакции у военнослужащих. Кроме того, сложившаяся ситуация порождает искажения в моделях служебной активности, формирование манипуляторных стратегий, снижение уровня индивидуального вклада в совместную деятельность. В результате решение стоящих перед подразделениями и частями задач происходит за счёт значительного повышения «психологической цены» деятельности. Таким образом, можно утверждать, что эффективность и качественные параметры служебной активности оказываются в значительной степени детерминированы системой взаимодействий в которые включён военнослужащий, как представитель военной организации в целом и как член конкретного воинского коллектива при решении различных задач.

Такой вывод подтверждается и в исследованиях военных психологов, рассматривавших социально-психологические феномены как важные детерминанты служебной активности военнослужащих. [1] Исследователи рассматривают личность в качестве основного и наиболее значимого фактора достижения высоких результатов в деятельности. В работах посвящённых психологическому обеспечению отдельных видов профессиональной и служебной деятельности военнослужащих, учёные обращают внимание на содержание и особенности проявления социально-психологических процессов в воинских коллективах, доказывая их влияние на процесс и результаты деятельности.[5] В качестве отдельного направления научного анализа можно выделить исследования конфликтов в служебной деятельности (Анцупов А.Я.,1993, Шипилов А.И., 2000, Ковалев В.В., 2003). В рамка исследования механизмов регуляции поведения военнослужащих сформулированы основы теории дисциплинарных систем (Утлик Э.П.,1996), представлена социально-психологическая концепция отклоняющегося поведения военнослужащих (Евенко С.Л.,2010). Много внимания уделялось исследованию межгрупповых взаимоотношений военнослужащих (Булгаков А.В.,2007). Проведено множество исследований феноменов социальной перцепции на военной службе, особенностей взаимоотношений военнослужащих, исследования их взаимодействия в различных условиях. Однако, несмотря на интерес учёных социально-психологические проблемы служебной деятельности остаются актуальными. Наблюдается острая необходимость разработки и обоснования целостной социально-психологической концепции служебной деятельности военнослужащих, основывающейся на изучении социально-психологических механизмов и факторов организации взаимодействия в процессе решения стоящих перед ними задач.

Одно из первых определений служебной деятельности с позиций психологического анализа дал А. Г. Караяни при формулировании теоретических основ психологического обеспечения служебной деятельности – служебная деятельность понимается им как совместная деятельность военнослужащих, направленная на достижение целей, определяемых государством (поддержание обороноспособности, безопасности и правопорядка), мотивируемую профессиональным долгом

(ответственностью), осуществляемую способами противоборства (с противником, преступником, чрезвычайными обстоятельствами, экстремальными условиями) с использованием предписанных приёмов. [3]

Рассматривая военнослужащего, с точки зрения его возможностей выполнять служебные задачи, автор считает что основой для организации психологического обеспечения служебной деятельности является формирование, развитие и восстановление целевого психологического ресурса (4). Психологический ресурс многообразен. Он существует в виде ресурсных (для данного вида деятельности, задачи данного типа) индивидуально-психологических и личностных качеств, стеничнных индивидуальных и коллективных состояний, настроений, веры, синергии, возникающей в процессах межличностного взаимодействия в социальных группах и командах, авторитетного лидерства, дисциплины, мобилизующего группового (общественного) мнения, привычности природно-географических и погодно-климатических условий деятельности и т.д. Различные виды ресурса находятся в отношениях взаимного дополнения, частичной взаимной компенсации. [4]

Такое понимание служебной деятельности отражает в целом сущность и содержание феномена, и кроме того, позволяет показать его сложность, связанную с необходимостью анализа индивидуальной активности военнослужащего, включённой в совместную деятельность групп различных по составу, структуре и специфике взаимодействия.

Основным элементом в системе формирования совместной деятельности по А.Л. Журавлёву выступает феномен предметно-направленного взаимодействия, на котором строится понимание всех процессов и явлений оставляющих предмет социальной психологии в области исследования трудовых коллективов и характеристик совместности специалистов. [2] Можно и необходимо в этой связи обратить внимание на то, что предметно направленное взаимодействие определяет процесс преобразования индивидуальных деятельностей в систему совместной деятельности. Для нашего исследования наиболее важным становится факт трансформации индивидуальной деятельности в системах взаимодействия. Служебная деятельность становится результатом такого рода трансформации, то есть она предполагает не просто преобразование некого предмета в целях удовлетворения потребности, а преобразование в соответствии с общественно значимыми целями, формально предписанными способами, в рамках заданной из вне системы отношений и взаимодействий.

Оценка Журавлёвым А.Л. различных проявлений совместной деятельности как не всегда имеющих полную структуру подтверждает особенность служебной деятельности заключающуюся в сохранении на протяжении достаточно долгого времени эффективного функционирования подразделения и отдельного военнослужащего даже в случае высокой неопределённости в общих целях. В этом случае организация системы предметно направленных взаимодействий и отношений становится основой для реализации общественного интереса и достижения общественно значимых целей.

В целом, можно выделить две модели организации взаимодействия в служебной деятельности – одна построена на формировании высокой мотивации на входе при широком коридоре поведенческих моделей на выходе и ориентации на результаты деятельности. Организационные построения в таком случае не играют решающей роли, и скорее всего, этот вид деятельности можно отнести к командной работе. Такие системы характерны для сетевых структур, в которых должностные позиции максимально не определены и механизмы организации строятся на социально-психологических закономерностях формирования межличностных связей и самоорганизации группы. Важным условием эффективности такой группы оказывается достаточный уровень подготовки и мотивации специалистов и главное адекватное представление каждого о собственной роли и функциональном предназначении в совместной деятельности.

Другая модель основана на жёсткой системе отношений в процессе совместной деятельности и максимальном контроле каждого специалиста при ограничении функциональных обязанностей и нормировании взаимодействия. В таком случае оказывается возможным организовать связи между специалистами достаточные для достижения приемлемого результата совместной деятельности. Заданная и поддерживаемая система отношений, привязка к должностям обязанностям значительно облегчает процесс даже для недостаточно подготовленных и мотивированных специалистов. Такому виду организации деятельности соответствуют иерархические структуры, которые обеспечивают отсутствие значительных отступлений от принятого плана, заданных алгоритмов действий и случаев когда выбор варианта действий может быть затруднён при долгом обдумывании и личностном восприятии.

Таким образом, представление о служебной деятельности как о совместной диктует необходимость её анализа как на индивидуальном так и на групповом уровнях. Если деятельность есть активность по преобразованию окружающей действительности в соответствии с необходимостью удовлетворения потребностей человека то служебная деятельность возникает при включении индивидуальной деятельности в систему более высокого порядка – совместную где действуют потребности групп людей – это может быть как относительно небольшая группа, организация так и государство и общество в целом. Совместность существования задаёт организацию взаимодействия позволяющую найти эффективные пути развития всей группы эта система основана на функциональных и эмоциональных связах отдельных индивидуумов и обеспечивает необходимую в данном случае синергию и общее направление движения к заданным целям. При этом постоянно сталкиваются модели поведения и индивидуальные способы реализации конкретных задач. Значительная дифференциация и отличия существующие в профессиональной подготовке готовности и способностях могут быть компенсированы за счёт формирования системы отношений и взаимодействий, которая будет служить ориентировочной основой для эффективной реализации деятельности[6].

Таким образом, социально-психологическое исследование служебной деятельности должно строится на изучении качественных и количественных параметров социально-психологических явлений и процессов происходящих в частях и подразделениях и формирующих основу для совместной деятельности военнослужащих. Социально-психологические проблемы служебной деятельности определяются противоречием между субъектным содержанием и исполнительской направленностью такого рода активности. С одной стороны требования к служебной деятельности диктуют специалисту необходимость максимально реализовывать собственные способности, качества и возможности, а с другой существенную роль играет её преимущественно исполнительский характер, то есть следование специалиста поставленным из вне задачам, соответствие в деятельности порядку и правилам установленным для достижения целей Другая важная составляющая данной проблемы связана с определением и исследованием механизмов регулирования служебного поведения и деятельности в сложившихся условиях. Такого рода механизмы представляют собой системы преобразования активности психологических и социально-психологических факторов в реализуемые модели поведения. То есть преобразования, различных личностно профессиональных ресурсов и потенциалов военнослужащих в конкретные формы служебной активности, соответствующие заданной модели или образцу. При этом, немаловажным является определение границ и степени проницаемости этих образцов. Вопрос формирования надлежащего (оптимального) служебного поведения, формирования, трансляции и трансформации моделей поведения военнослужащих в соответствии с требованиями, лежит в основе оптимизации служебной деятельности.

Результаты такого исследования позволят обосновать систему социально-психологической оценки и регулирования служебного поведения, а также организовать социально-психологическое сопровождение служебной деятельности военнослужащих, направленное на преобразование личностно-профессиональных ресурсов и потенциалов военнослужащих в конкретные формы служебной активности обеспечивающие эффективность как индивидуальной, так и совместной деятельности.

Литература

[1]. Дьяченко М.И., Кандыбович С.Л., Караяни А.Г. История отечественной военной психологии: учебник / под ред. Л. А. Кандыбовича. Москва, 2009.

[2]. Журавлёв А.Л. Психология совместной деятельности в условиях социально-экономических изменений. Дисс. … д. псих. н. М., 1999 г.
[3]. Караяни А.Г. Психологическое обеспечение боевых действий личного состава частей Сухопутных войск в локальных военных конфликтах: Монография. М., 1998.
[4]. Караяни А.Г. Теоретические основы психологического обеспечения служебной деятельности. // Юридическая психология № 2., 2013 г.
[5]. Караяни А.Г. Обеспечение социально-психологической устойчивости воинских подразделений: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук / Москва, 1993.
[6]. Носов А.В. Социально-психологическая компенсация профессионально-деструктивных качеств офицеров-руководителей.: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук / Москва, 2004.
[7]. Федеральный закон «О системе государственной службы Российской Федерации» от 27 мая 2003 г. № 58-ФЗ.

THE PROBLEMS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE OFFICIAL ACTIVITIES OF MILITARY PERSONNEL.

Nosov A.V., Ph.D. in Psychology, Associate Professor of the Acmeology and Psychology of Professional Activity Department, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, 84, Vernadskiy prospect, Moscow, 119606, Russia, av-nosov@mail.ru

Abstract
the article considers the main approaches to socio-psychological analysis of the official activities of military personnel, especially the study of socio-psychological mechanisms of regulation of official activity, the direction of psychological-acmeological research highlighted problems.
Keywords: official activities of military personnel, official behavior of military personnel, socio – psychological mechanisms of official activity, military personnel, social – psychological research .

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ДУХОВНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ВОЙНЫ

Овсеенко Сергей Сергеевич (Москва, Россия) – аспирант, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; duke94@yandex.ru

Аннотация
Статья посвящена вопросу развития духовности молодых представителей российского общества в условиях ведущейся между Россией и возглавляемым США блоком третьих стран современной информационно-психологической войны. Организация эффективного развивающего воздействия в сложившихся условиях невозможна без учёта специфических процессов, происходящих в национальном информационном пространстве нашей страны в следствие такого противоборства. Цель статьи – соответствующая модернизация отечественного подхода к развитию духовности молодых сограждан.
Ключевые слова: развитие духовности, современная информационно-психологическая война.

Анализ современных работ, посвящённых вопросам развития духовности и вопросам ведения современной информационно-психологической войны, позволяет определить базовые категории настоящей статьи следующим образом.

Духовность – включающее совокупность этических и эстетических, интеллектуальных и эмоциональных свойств, качество личности, выражающееся в потребности выстраивать свою жизнь и деятельность сообразно принципам и нормам, отличным от диктуемых естественными потребностями [6; 2]. Основным компонентом духовности отечественная педагогическая мысль полагает патриотизм – верность своему государству [5].

Современная информационно-психологическая война – ведущееся исключительно в информационном пространстве с применением основанных на достижениях психологической науки средств воздействия противоборство государств, каждый участник которого стремится подтолкнуть граждан противника к отказу от верности своему государству, укрепив одновременно верность собственных граждан [9]. Рассматривая характер действий сторон в такой войне в контексте отечественного подхода к развитию духовности, действия сторон в чужом информационном пространстве можно охарактеризовать как направленные на подрыв духовности граждан противника, а в собственном – как направленные на укрепление духовности сограждан.

Молодёжь в контексте настоящей статьи определена как главная целевая аудитория в современной информационно-психологической войне в силу двух своих свойств. Молодые люди составляют перспективный человеческий ресурс всех слоёв общества, со временем полностью заменяя старшие поколения. При этом картина мира большинства молодых людей не является устоявшейся, не подкреплена положительным опытом, и может быть сравнительно легко изменена внешним воздействием. В условиях современной информационно-психологической войны такое сочетание делает воздействие на молодёжь приоритетным стратегическим направлением, успех на котором обернётся для воюющей стороны масштабным и устойчивым положительным эффектом [4].

Актуальность статьи обусловлена тремя основными факторами:

- оформленной властным заказом необходимостью воспитания российской молодёжи в духе верности государству;
- стремлением третьих стран путём информационно-психологического воздействия подтолкнуть российскую молодёжь к отказу от верности государству;
- наличием у отечественного подхода к развитию духовности молодых людей, воспитанию их в духе верности государству, слабых сторон, затрудняющих эффективное противодействие планам третьих стран.

Анализ исследований современных российских учёных, работающих в сфере развития духовности молодых граждан нашей страны [7; 8], позволяет характеризовать применяемые отечественные практики воспитания молодёжи в духе верности государству как эффективные. Слабость же отечественного подхода видится в том, что духовность молодого человека предполагает его приверженность гуманистическим идеалам [1; 3]: в том числе воспитываемый в рамках отечественного подхода патриотизм – это верность социальному государству, основанному на гуманистических ценностях [5]. В условиях современной информационно-психологической войны против возглавляемого США блока третьих стран такой подход опасен для нашей страны и не может считаться допустимым.

Информационно-психологическое воздействие, которое воюющие стороны осуществляют как в отношении граждан противника, так и в отношении собственных граждан, включает две основных составляющие: указание на недостатки чужого и на преимущества собственного образа жизни. Воздействие на граждан противника, направленное на распространение в их среде идеи отказа от верности государству, зачастую более эффективно: всевозможные социальные язвы, на которые воюющая сторона указывает гражданам противника, так или иначе окружают их в повседневной жизни, и они могут убедиться в справедливости предлагаемых доводов на собственном опыте. Благодаря феномену трансакции доверия такое положение приводит к принятию гражданами противника как достоверной и остальной информации, которую предоставляет им воюющая сторона. В то же время, послания воюющей стороны к собственным гражданам – подвергающимся аналогичному воздействию со стороны противника – не приносят хорошего результата и воспринимаются получателями как ложь.

Особенно ярко этот эффект проявляется, когда в основе посланий обеих воюющих сторон лежат сходные системы ценностей. В таком случае содержание сообщений, адресованных гражданам противника, не вступает в конфликт с ключевыми аспектами их мировоззрения – это, согласно закону ассимилятивной оценки близко стоящих позиций, способствует доверию к сообщениям и их отправителю. В то же время, воздействие на аудиторию, система ценностей которой радикально отличается от принятой субъектом воздействия,

оказывается много менее эффективным. В свете сказанного, тот факт, что главный противник России также опирается в своих посланиях на гуманистические идеалы, делает очевидной необходимость положения в основу отечественного подхода к развитию духовности принципиально иной системы ценностей – в рамках которой аспекты российского жизнеустройства, с гуманистических позиций оцениваемые как недостатки, рассматривались бы как преимущества.

Эффективным средством массового распространения новой системы ценностей видится привлекательная для аудитории символическая визуализация российского государства, основанного на такой системе. При подготовке настоящей статьи нами был проведён опрос случайной выборки пользователей интернет-портала dungeonmaster.ru об их готовности выступить на защиту визуализированного через привлекательные образы российского государства, основанного на принципах военно-олигархической диктатуры, от посягательств со стороны политической силы, выступающей за построение основанного на гуманистических идеалах социального государства. Выбор конкретной коммуникационной площадки для проведения опроса был обусловлен её значительной популярностью в среде молодых пользователей российского сегмента глобальной сети.

Использование при создании символической визуализации гипотетической российской военно-олигархической диктатуры привлекательных для молодых людей образов позволило получить впечатляющие результаты:

- 78% опрошенных выразили готовность встать на защиту военно-олигархического режима;
- 11% опрошенных отдали предпочтение сторонникам социального государства;
- 11% опрошенных затруднились ответить, по сути отказав в надёжной поддержке одной из сторон.

Сказанное выше позволяет сделать следующие выводы. В сегодняшних условиях в основу российского патриотизма и духовности в целом должна лечь новая система ценностей – принципиально отличная от той, что использует главный противник нашей страны в информационно-психологической войне. Грамотная организация национальной символьной политики, в том числе использование при создании символов российского государства, в духе верности которому требуется воспитать молодых граждан нашей страны, привлекательных для целевой аудитории образов позволяет эффективно решить этот вопрос.

Литература

[1]. Булатова Е.Н. Роль духовно-нравственного потенциала в карьерном становлении специалиста атомной отрасли // Акмеология. № 3–4. 2014. С. 47–48.
[2]. Буравлева Н.А. Понятие «духовность» в современной психологии // Вестник Томского государственного педагогического университета. № 12. 2011. С. 189–193.
[3]. Власова Н.В. Экзистенциальные проблемы современного юношества // Акмеология. № 3–4. 2014. С. 53–54.
[4]. Волкогонов Д.А. Психологическая война: Подрывные действия империализма в области общественного сознания. М.: Воениздат, 1983.
[5]. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Проект // Вестник образования. № 17. 2009. [Электронный ресурс] URL: http://cultura-spb.com (дата обращения: 05.04.2015).
[6]. Мухаметзянова Г.В. Формирование духовно-нравственной культуры студенческой молодёжи – фактор устойчивого развития гражданского общества // Известия Академии педагогических и социальных наук. 2011. Т.XV. Ч. 1. С. 207.
[7]. Павлов В.И. Духовно-нравственное воспитание учащейся молодёжи на примерах жизни и деятельности космонавтов // Фундаментальные исследования. № 12. 2011. С. 322–325.
[8]. Рябчикова С.Б. Духовно-нравственное воспитание школьников на основе традиций русской культуры // Ярославский педагогический вестник. № 3(56). 2008. С. 38–42.
[9]. Соловьев А.В. Информационная война: теоретико-методологические и практические аспекты // Информационные войны. № 2(18). 2011. С. 28–36.

SPIRITUAL DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF MODERN INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL WARFARE

Ovseenko Sergey Sergeevich (Moscow, Russia) – advanced student, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; pr. Vernadsky, 84; duke94@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to spiritual development of young Russian citizens in conditions of the modern information and psychological warfare ongoing between Russia and the bloc of third countries headed by USA. Organization of effective developing impact in such conditions is impossible without taking into account the specific processes occurring in the national information space of our country because of such confrontation. The purpose of the article is corresponding modernization of the national approach to spiritual development of young citizens.

Key words: spiritual development, modern information and psychological warfare.

УДК 159.99

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДВУЗЕ*

*(*Статья выполнена в рамках базовой части государственного задания № 2014/389, НИР № 2193)*

Пазухина Светлана Вячеславовна (Тула, Россия) – доктор психологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого; пр. Ленина, 125; pazuhina@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу возможностей и ограничений субъектов (преподавателей, студентов, работодателей и др.), привлекаемых к реализации внутреннего и внешнего оценивания, в диагностике показателей новых результатов образовательного процесса в педагогическом вузе.

Ключевые слова: оценивание результатов образования в вузе, субъекты оценивания.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО в настоящее время смещается акцент с использования традиционных средств оценивания результатов обучения, нацеленных на определение уровня сформированности знаний студентов по конкретному предмету, на разработку и применение новых средств оценивания образовательных результатов, основанных на многоаспектном анализе умений, навыков, личностных качеств обучающихся, в котором участвуют все вовлеченные в образовательный процесс субъекты.

Кратко рассмотрим перечень потенциальных экспертов, которые могут быть привлечены к оцениванию результатов образовательного процесса в педагогическом вузе на разных этапах обучения студентов.

В процессе внутреннего (внутривузовского) оценивания могут участвовать: преподаватели университета; студент как субъект собственной учебно-профессиональной деятельности, основной потребитель образовательных услуг; студенты группы, вовлеченные в совместную деятельность и общение с однокурсником, чья деятельность оценивается; администрация вуза, контролирующая и оценивающая качество результатов образовательного процесса. Внешнее оценивание могут осуществлять следующие эксперты: работодатели, контролирующие и оценивающие качество подготовленности выпускников вуза, приходящих к ним в качестве практикантов, стажеров, молодых специалистов; школьные учителя, определяющие качество подготовки студента в ходе практики; родители студентов (прежде всего коммерческих и не достигших 18 лет) как заказчики образовательных услуг для своих детей; Рособрнадзор и Министерство образования и науки.

Вузовским работникам традиционно привычнее и легче диагностировать когнитивную составляющую компетенций, включающую фундаментальные и конкретные знания по дисциплине, для чего разработано немало тестов, контрольных

работ, проверочных заданий и пр. Однако, как отмечает А.А. Орлов, увлекаясь тестированием как основной формой контроля учебных достижений обучающихся, многие преподаватели оценивают лишь багаж знаний студентов, недостаточно внимания при этом уделяя выявлению ценностно-смысловых, эмоциональных результатов образования, свидетельствующих о личностном развитии обучающихся, в то время как знания усваиваются не для того, чтобы их хранить в памяти, а чтобы с их помощью научиться решать многочисленные профессионально-личностные задачи [1]. Для выхода из сложившегося положения требуется формирование готовности педагогов высшей школы к инновационной контрольно-оценочной деятельности в рамках реализации требований ФГОС ВО и разработка необходимого научно-методического обеспечения.

Для школьного сообщества на первый план по значимости выходит сформированность у студентов педвузов деятельностной составляющей компетенции, соотнесенной с профессиональными функциями и конкретными умениями, прописанными в Профессиональном стандарте педагога. Рекомендуемые для этого новые средства оценивания пока находятся на стадии разработки; ими еще не овладели ни учителя, ни работодатели, для которых обучение и участие в оценке компетенций студентов станет новой профессиональной задачей, что потребует соответствующего повышения квалификации, иначе оценивание может превратиться либо в формальное заполнение выданных в вузе контрольно-оценочных документов, либо в соотнесение показателей деятельности студентов со своей собственной (воспроизводит, копирует – хорошо, нет – плохо), в то время как подготовка педагогических кадров должна быть ориентирована не на сегодняшний день, а на завтрашний. Кроме этого, вызывает сомнение, что сам работодатель будет активно отслеживать профессионально-личностный рост каждого из 30 студентов, присланных к нему на практику по множеству показателей, требующих наблюдения, собеседования, анализа продуктов деятельности и пр., забросив свои основные обязанности.

Мы считаем, что студентам группы будет сложно объективно оценить уровень когнитивной и деятельностной составляющих компетенции однокурсника, так как они сами пока ими не владеют. Скорее всего, доступнее для оценивания, более интересен и важен для них будет личностный компонент оцениваемой компетенции. Реализация данного аспекта оценивания потребует организации различных видов совместной деятельности обучающихся, в ходе выполнения которых они смогут лучше узнать друг друга, проявить профессионально-личностные качества и способности, что позволит в дальнейшем оценить их. Взаимооценивание может создать хорошую почву для развертывания рефлексивных процессов в группе, запуска самооценочной деятельности студентов. Однако следует отметить, что в слаборазвитой группе с неблагоприятной психологической атмосферой результаты взаимооценивания могут быть необъективными: обучающиеся, имеющие низкий социометрический статус, могут игнорироваться в процессе выполнения совместной деятельности (или, напротив, выполнять обязанности за всех), а затем получать неадекватные оценки группы.

Особое место в системе оценивания результатов образовательного процесса мы отводит самооцениванию, так как считаем, что только та оценка хороша, которая превращается в самооценку. В ходе использования различных самооценочных процедур у будущих учителей должна выработаться профессиональная рефлексия, умение выявлять тенденции собственного личностного развития, позитивные результаты и проблемы учебно-профессиональной деятельности [2]. В то же время необходимо учитывать, что результаты самооценивания обучающихся могут быть достаточно субъективным в силу ряда причин (бессознательное желание представить себя в более выгодном свете, сознательное искажение фактов, завышенная самооценка или комплекс неполноценности, низкий уровень рефлексии, незнание критериев и неумение проводить критический самоанализ и др.), поэтому данный метод необходимо дополнять другими оценочными процедурами.

В заключении можно сделать вывод о том, что привлечение разнообразных субъектов к оценочной деятельности в вузе имеет как положительные аспекты, так и отрицательные, связанные, прежде всего, с неразработанностью процедур проведения и средств оценивания новых результатов образовательного процесса, с отсутствием методического обеспечения, а в ряде случаев – механизмов встраивания дополнительных профессиональных обязанностей в структуру основной профессиональной деятельности (это касается, прежде всего, работодателей и представителей работодателей).

Литература

[1]. Орлов А.А. Оценивание новых результатов образовательного процесса в вузе как смыслообразующий фактор личностного развития будущего педагога // Акмеология. 2014. № 1–2. С. 171–172

[2]. Пазухина С.В. Рефлексия как основа самооценочной деятельности студентов при компетентностном подходе к образованию // Акмеология. 2014. № 1–2. С. 176–177.

POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF THE SUBJECTS OF EVALUATION RESULTS IN PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL EDUCATION

Pazukhina Svetlana Vyacheslavovna (Tula, Russia) – D.Ps., Associate Professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University; Lenina ave., 125; pazuhina@mail.ru

Abstract

This article analyzes the possibilities and limitations of actors (teachers, students, employers, and others.), Involved in the implementation of internal and external evaluation, the diagnosis performance of new results of the educational process in pedagogical high school.

Keywords: evaluating the results of education at the university, the subjects of evaluation.

УДК НЕТ!!!

ВЛИЯНИЕ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ НА ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ПИЛОТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Пантелеева Ольга Львовна – ведущий психолог Центра по организации воспитательной работы, Академия труда и социальных отношений (АТиСО); ул. Лобачевского, 90, Москва, Россия, 119454; o.l.pantel@mail.ru.

Аннотация

Статья посвящена исследованию предпосылок самореализации студентов вузов и учащихся колледжа. Выявлена взаимосвязь между механизмами психологической защиты и особенностями самореализации.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, самореализация, отрицание, регрессия, компенсация, проекция.

Целью данной работы является изучение взаимосвязи межу механизмами психологической защиты и особенностями самореализации.

Исследование проводились в Академии труда и социальных отношений (Москва), в Адыгейском Государственном университете (Майкоп), Бизнес-колледже «Экономики и менеджмента» (Москва) в 2013–15 гг.

Методологической основой исследования являются акмеологические концепции самореализации личности [1], в качестве тестового инструментария использовались опросник Плутчика Келлермана Конте «Индекс жизненного стиля» [2] и «Эффективность самореализации» (Е.В. Селезнева) [3, 4].

В исследовании приняло участие 163 человека. Из данного массива были отобраны лица с наиболее выраженными механизмами защиты.

По результатам исследований наибольший интерес вызвали следующие механизмы психологической защиты: отрицание (25человек), регрессия (13 человек), компенсация (12 человек) и проекция (22 человека).

1. Отрицание – это механизм психологической защиты, с помощью которого личность старается игнорировать некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства. Действие данного механизма проявляется чаще всего в отрицании тех аспектов внешней реальности, которые не принимаются, не признаются самой личностью [2].

В опроснике «Эффективность самореализации» по шкале *«Удовлетворенность достигнутым уровнем реализации*

жизненных планов», результаты, студентов, для которых отрицание является наиболее характерным способом защиты, распределились следующим образом: низкие показатели 1 человек, средние показатели 13 человек и высокие показатели 11 человек. Это говорит об удовлетворенности большинства представителей данной группы своими достижениями.

Но наиболее интересные результаты были получены по шкале «Самооценка и уровень притязаний». Средние баллы набрали 6 человек, высокие – 19 человек, низких значений нет.

Эти показатели говорят о высокой профессиональной самооценке и высоких уровнях притязаний.

При этом надо учитывать, что самооценка у данной группы может быть завышенной, так как ее представители склонны отрицать собственные неудачи и свои слабые стороны.

2. **Регрессия**. При этом механизме психологической защиты личность в своих поведенческих реакциях стремится избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития. При этом происходит замена решений субъективно сложных задач на относительно более легкие с использованием простых и привычных поведенческих стереотипов [2].

Для представителей, у которых наиболее развит этот механизм, защиты по шкале *«Гармоничность самореализации в различных сферах жизнедеятельности»*, характерны только низкие (4 человека) и средние значения (9 человек).

Такие же соотношения прослеживаются и по шкале *«Гибкость в постановке целей»*, которая фиксирует способность человека изменять цели своей деятельности в соответствии с изменяющимися обстоятельствами.

По шкале *«Терпимость к неопределенности»* также имеются только средние и низкие показатели (соответственно 8 и 5 человек).

С другой стороны, по шкале *«Независимость (локус контроля)»* присутствуют высокие (6 человек) и средние показатели (7 человек), низких показателей нет. Данная шкала свидетельствует о способности личности отстаивать собственную позицию и независимость в суждениях.

Таким образом, можно говорить, что для тех, кому свойственна психологическая защита в виде регрессии, характерна некоторая ригидность, которая проявляется в трудностях перестройки восприятия и представлений. Поэтому им бывает сложно вовремя реагировать на изменяющуюся ситуацию, и быстро адаптироваться к новым условиям. Также могут возникать затруднения в деятельности, если отсутствует обратная связь или результаты деятельности не предсказуемы. При том, что в своей деятельности такие люди чаще всего ориентируются на собственное мнение.

3 Компенсация, как механизм психологической защиты, проявляется в попытках найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, чаще всего с помощью фантазирования или приписывания себе свойств, достоинств или поведенческих особенностей другой личности. Обычно заимствованные свойства принимаются без анализа и поэтому не ассимилируется в личности и не становятся ее частью [2].

Другим проявлением компенсаторных защитных механизмов может быть ситуация преодоления фрустрирующих обстоятельств с помощью самореализации в других сферах деятельности [2].

Наиболее интересные результаты были получены по шкалам *«Удовлетворенность достигнутым уровнем реализации жизненных планов»* и *«Гармоничность самореализации в различных сферах жизнедеятельности»*. Значения по данным шкалам распределились диаметрально противоположно.

В первом случае: низкие значения – 1 человек, средние – 6 человек и высокие – 5 человек. Во втором случае: низкие значения – 5 человек, средние – 6 человек и высокие – 1 человек.

Из этого следует, что личность может в достаточной степени удовлетворить свои амбиции, и достигать целей в определенных сферах своей жизнедеятельности, однако нерешенные психологические проблемы, не позволяют ей развиваться более гармонично.

4. **Проекция** – это психологический механизм защиты, в основе которого лежит процесс, переноса собственных неосознаваемых и неприемлемых для личности чувств, и мыслей на других людей. Чаще всего это негативные, социально мало одобряемые чувства, мысли, поступки. Хотя в некоторых случаях это могут быть и положительные свойства личности, которые по каким-либо причинам не осознаются, но замечаются в других людях [2].

Как и в предыдущем случае выделились две шкалы, результаты которых имеют почти противоположные результаты.

Шкала *«Удовлетворенность достигнутым уровнем реализации жизненных планов»*. Средние значения имеют 14 человек, высокие значения – 8 человек.

Шкала *«Терпимость к неопределенности»*. Низкие значения – 7 человек, средние – 13 человек, высокие – 2 человека.

При проявлении проекции, личность как бы перестает быть целостной, так как ее часть переносится на других, поэтому человеку становится трудно опираться на себя, на свой опыт знания и умения. Возможно поэтому ситуация неопределенности переживается достаточно остро. Но, как и в предыдущем случае, достижению поставленных целей и удовлетворенности от реализации жизненных планов, данный механизм защиты не препятствует.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что существует определенная связь между особенностями психологической защиты личности и возможностями её самореализации.

Механизмы защиты в какой-то мере помогают сохранить стабильность самооценки, избегать фрустрирующих ситуаций, что позволяет личности самореализовываться. С другой стороны, механизмы защиты препятствуют осознанию многих психологических проблем и обуславливают определенные трудности в процессе самореализации личности.

Литература

[1]. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2006.

[2]. Кружкова О.В., Шахматова О.Н. Психологические защиты личности: учебное пособие. – Екатеринбург: ИздательствоРосгоспрофпедуниверситет, 2006.

[3]. Селезнева Е.В. Жизненные смыслы и эффективность самореализации человека // Практична психологія та соціальна робота. 2014, № 3, с. 20–29/

[4]. Селезнева Е.В. Самореализация и особенности мотивации студенческоймолодежи // Акмеология. 2013. № 3. С. 28–34.

THE EFFECT OF DEFENSE MECHANISMS ON THE FEATURES SELFREALIZATION: PILOT STUDY

Olga L. Panteleeva – leading psychologist at the Center for the organization of educational work, the Academy of Labour and Social Relations (ATISO); Str. Lobachevsky, 90, Moscow, Russia, 119454; o.l.pantel @ mail.ru.

Abstract

The article investigates the prerequisites for self-realization students. Revealed the relationship between the defense mechanisms and features of self-realization.

Key words: psychological defense mechanisms, self-realization, denial, regression, compensation, projection.

УДК 159.9

УРОВНИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКОВ СПЕЦПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Пацакула Ирина Ивановна (Калуга, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, Калужский филиал ФГОБУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»; ул. Чижевского, 17, Калуга, Россия 248010; e-mail kaluga-irina@yandex.ru

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования, в котором обобщены категории, позволяющие описать типологию сотрудников спецподразделений правоохранительных органов, имеющих различный уровень профессиональной безопасности личности.

Ключевые слова: уровни профессиональной безопасности личности, профессиональная готовность, профессиональная компетентность.

Эмпирическое исследование особенностей профессиональной безопасности сотрудников спецподразделений правоохранительных органов (СОБР, ОМОН, спецназ) позволил представить качественное описания уровней профессиональной безопасности, указав для каждого уровня основные психологические характеристики и внутреннее психологическое содержание с учетом двух факторов: профессиональной готовности и профессиональной компетентности сотрудников спецподразделений. В качестве критериев для описания каждого из трех уровней мы используем следующие показатели: 1) контроль – возможность оказывать влияние и управлять, персонифицировать ответственность за результат; 2)рефлексия – возможность обозначать, анализировать, обобщать и изменять свой субъектный опыт на качественно ином, более высоком уровне; 3)опыт – профессионализм, возможность и желание совершенствовать профессиональные знания, умения и навыки; 4)взаимодействие – возможность осуществлять профессиональную деятельность по безопасности как личного, так и группового характера, сообща, объединив усилия по достижению общей цели; 6)эмоциональность – субъективно переживаемые эмоции (напряжение, беспокойство, озабоченность, нервозность и др.), а также владение навыками саморегуляции, с целью снижения интенсивности эмоциональных реакций на стрессовую ситуацию. В ходе исследования были выделены три группы сотрудников. Первая группа – сотрудники спецподразделений правоохранительных органов с высоким уровнем профессиональной безопасности. Сформировавшаяся когнитивная сфера (картины мира, образы, представления) относительно профессиональной безопасности выступают в качестве сложной постоянно развивающейся способности субъекта обеспечивать целенаправленное преобразование индивидуальных особенностей (опыта, направленности, психических процессов и свойств, темпераментных особенностей) в ходе профессиональной деятельности. Социально-психологическая компетентность, сформировавшаяся под внешними воздействиями, приобретает самостоятельное значение и выступает в качестве регулятора поведения и деятельности, включающее в качестве основных компонентов рефлексию и умение принимать решения относительно собственной деятельности по обеспечению не только индивидуальной, но и групповой безопасности. Представления о профессиональной безопасности, отражающие ее высокий уровень развития, характеризуются указанием на процесс саморазвития, рефлексию, преобразования своего индивидуального опыта, профессиональных приемов, умений, навыков для решения любой задачи, связанной с профессиональной безопасностью субъекта и окружающих его людей. Представления о профессиональной безопасности должны отражать готовность к овладению новыми средствами труда, профессиональными знаниями и умениями по совершенствованию индивидуальной и групповой профессиональной безопасности. Процесс совершенствования профессиональной безопасности должен быть связан с возможностью группового сотрудничества в ходе совместной продуктивной деятельности, с целью наиболее эффективного обеспечения как индивидуальной так и групповой профессиональной безопасности. Субъекту с высоким уровнем профессиональной безопасности присущ опыт применения отработанных приемов моделируемой ситуации на реальные условия деятельности; полное соблюдение условий профессиональной безопасности, предусмотренное нормативными документами. Постоянно поддержание готовности к экстремальным воздействиям, поддерживается умением управлять не только когнитивной, но и эмоционально-волевой и поведенческой составляющими. Сотрудники спецподразделений с высоким уровнем профессиональной безопасности имеют высокий уровень владения навыками саморегуляции (самоубеждение; самоприказ; самовнушение; самоподкрепление), позволяющими не только снизить интенсивность эмоциональных реакций на стрессовую ситуацию, но и умением мобилизоваться, экономно расходовать нервно-психическую энергию, предполагающее защитное расслабление, когда это нужно в сложных экстремальных условиях деятельности. Данный уровень профессиональной безопасности предполагает выраженность у сотрудников спецподразделений интернального локуса контроля. Вторая группа – сотрудники спецподразделений правоохранительных органов со средним уровнем профессиональной безопасности. Сформировавшаяся когнитивная сфера (картины мира, образы, представления) относительно профессиональной безопасности выступает как способность сотрудника спецподразделения обеспечивать стихийное преобразование индивидуальной компетентности (опыта, направленности, психических процессов и свойств, темпераментных особенностей) в ходе профессиональной деятельности, включающее в качестве основного компонента умение принимать решения относительно собственной деятельности по обеспечению индивидуальной, частично групповой безопасности. Целенаправленное преобразование индивидуальной компетентности происходит время от времени, лишь тогда, когда субъект сталкивается с проблемной ситуацией и при этом оказывается, что для решения возникшей проблемы его собственного опыта, знаний недостаточно. Представления о профессиональной безопасности, отражающие ее средний уровень, характеризуются указанием на разнообразие средств, с помощью которых возможно обеспечить безопасность, отдельных профессиональных приемов, умений, навыков, в некоторых случаях на возможность преобразования своего индивидуального опыта, для решения отдельных поставленных задач профессиональной безопасности. В целом, представления этого уровня представляют собой перечисление средств, приемов, умений, без попытки их обобщения. Групповое сотрудничество в ходе совместной деятельности, с целью обеспечения профессиональной безопасности представлено лишь как возможность к сотрудничеству. Субъект со средним уровнем профессиональной безопасности имеет незначительный опыт по переносу отработанных приемов в моделируемых ситуациях на реальные условия профессиональной деятельности. Имеет место возможность построения и моделирования деятельности по обеспечению профессиональной безопасности с учетом частичного соблюдение условий профессиональной безопасности, предусмотренное нормативными документами. Данный уровень профессиональной безопасности предполагает наличие у субъекта как экстернального, так и интернального локуса контроля с преобладанием последнего в различных ситуациях жизнедеятельности. Сотрудники спецподразделений со средним уровнем профессиональной безопасности имеют навыки владения саморегуляцией, сформированные стихийными, не самыми продуктивными способами, предполагающее защитное расслабление, когда это нужно в сложных экстремальных условиях деятельности. Третья группа сотрудников – это люди с низким уровнем профессиональной безопасности. Сформировавшаяся когнитивная сфера (картины мира, образы, представления) относительно профессиональной безопасности выступает как способность сотрудника спецподразделения обеспечивать стихийное преобразование индивидуальной компетентности (опыта, направленности, психических процессов и свойств, темпераментных особенностей) в ходе профессиональной деятельности, включающих в качестве основного компонента возможность принимать решения относительно собственной деятельности по обеспечению личной безопасности. Целенаправленного преобразования индивидуальных особенностей по обеспечению профессиональной безопасности не происходит. Представления о профессиональной безопасности, отражающие ее низкий уровень, характеризуются слабо дифференцированными, «смутными» представлениями о профессиональной безопасности. С внутренней психологической стороны – это неоформленное и неупорядоченное множество понятий, так или иначе ассоциирующихся у сотрудников спецподразделений с профессиональной безопасностью. Низкий уровень профессиональной безопасности сотрудников спецподразделений связан с наличием отрицательной внутренней доминанты, связанной с ожиданием угрозы, опасного неблагоприятного события, в следствие чего действия сотрудника могут быть скованными, ошибочными. Недисциплинированность, которая является следствием избытка психической энергии, чрезмерной гордости и высокомерия, переоценки своих возможностей, желание вызвать восхищение у других, что сопровождается игнорированием норм, правил и условий по обеспечению профессиональной безопасности. Отсутствует опыт переноса отработанных приемов моделируемой ситуа-

ции на реальные условия деятельности. Неумение синтезировать угрозы и опасности различного характера (определяющихся самой экстремальной ситуацией, зависящих от самого субъекта или от окружающих его лиц). Присутствует механизм замещения – подмена угроз одного характера угрозами другого характера. Данный уровень профессиональной безопасности предполагает наличие у субъекта экстернального локуса контроля над интернальным, а также низкую толерантность к стрессовым воздействиям. Сотрудники спецподразделений с низким уровнем профессиональной безопасности не обладают навыками владения саморегуляцией. Представляя данную типологию сотрудников с точки зрения выраженности у них уровня профессиональной безопасности, мы исходили из следующей позиции [2]. Профессиональная безопасность подразумевает принцип включенности личности в деятельность, поэтому ее исследование мы рассматриваем на двух уровнях: 1)на нормативном уровне, т.е. с точки зрения характеристики достаточно устойчивых, сложившихся и необходимых в минимальной степени качеств и свойств личности для обеспечения деятельности с учетом профессиональной безопасности; 2)на профессиональном уровне, предполагающем учет возможного преобразования этих особенностей по обеспечению профессиональной безопасности в динамике профессиональной деятельности. Способ включения в деятельность, как отмечает К.А. Абульханова-Славская, изменение и выявление своей позиции по ходу ее осуществления, являются особыми качествами субъекта, которые проявляются в процессе того, как личность становится субъектом деятельности [1].

Литература

[1]. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности / Проблемы психологии личности. – М.,1982. – 245с.
[2]. Пацакула И.И., Человеческий потенциал современного россиянина в непрерывно изменяющемся обществе // Акмеология. Специальное приложение к № 3 2013 («Акмеология»)

LEVELS OF OCCUPATIONAL SAFETY SPECIAL FORCES

Irina I. Patsakula – PhD in Psychology, Kaluga Branch «Financial University under the Government of the Russian Federation»; st. Chizhevskogo, 17, Kaluga, Russia 248010._kaluga-irina@yandex.ru

Abstract

The article presents the results of an empirical study, which summarizes the categories that allow to describe the typology of special forces of law enforcement agencies, with different levels of professional security person.

Key words: levels of the professional security of the individual, professional readiness, professional competence.

УДК 159.9

АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БАКАЛАВРОВ ИСТОРИИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Пачина Наталия Николаевна (Елец, Россия) – доктор психологических наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина; ул. Коммунаров, 28; pachina@yelets.lipetsk.ru
Шалаева Кристина Юрьевна (Елец, Россия) – магистр, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина; kristinchik98121@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу развития профессиологической компетентности средствами акмеологического сопровождения в процессе университетской подготовки бакалавров истории. В данной работе отражены основные характеристики процесса развития бакалавра истории как будущего профессионала при помощи внедрения в основной образовательный процесс: стратегий, методов и моделей акмеологического сопровождения.

Ключевые слова: акмеологическое сопровождение, профессиологическая компетентность, бакалавр истории.

В результате анализа современных акмеологических исследований [1, 2, 3] в сфере личностного развития и профессиональной подготовки субъектов высшей школы, а также других сферах человеческой деятельности, изучаемых, в частности акмеологией, было установлено, что в современном университетском образовании недостаточное внимание уделено развитию профессиологической компетентности, что важно для выбора профессионально-образовательного маршрута субъектом высшей школы, предполагающего получение дополнительных квалификаций параллельно с основной специальностью, освоение им дополнительных образовательных программ, нескольких ступеней ВПО, постдипломного образования, включенного обучения в другом вузе, обучения с применением дистанционных элементов.

В современном обществе востребован инициативный, компетентный специалист, обладающий новаторским мышлением, самостоятельностью и творчеством, строящий свою деятельность на основе культурных образцов и норм жизни, способный видеть и решать актуальные проблемы, быть толерантным к другим культурам, уметь адаптироваться к новым условиям развития общества и рынка труда. В связи с этим возникает проблема: как обеспечить потребности общества в компетентных педагогах – в целом, учителях и преподавателях истории – в частности, осознающих социокультурный смысл своей профессиональной деятельности?

Данная проблема побудила к исследованию специфики подготовки бакалавров истории в современных условиях изменения стратегии личностного развития педагога.

Практическая и исследовательская деятельность бакалавра истории направлена на изучение истории Отечества и мировых цивилизаций, отечественной и зарубежной историографии, источниковедения, теории и методологии исследования с целью профессионального понимания социокультурных и политических условий развития современного мира, выявления устойчивых тенденций исторической динамики, прогнозирования будущего. В рамках требований ФГОС ВПО 3-го поколения бакалавр истории – должен быть подготовлен к самостоятельной профессиональной деятельности в органах государственного управления, архивах, музеях, учреждениях образования и культуры. В установленном порядке может работать в качестве преподавателя в образовательных учреждениях. В данном контексте следует обратить внимание на необходимость акмеологического сопровождения развития профессиологической компетентности при подготовке бакалавров истории, как субъектов высшей школы. Это обусловлено, прежде всего, тем, что именно акмеология уделяет большое внимание тому, как человек в процессе усвоения социальных и профессиональных нормативных требований определяет для себя оптимальную стратегию достижения вершин профессионализма и зрелости с учетом неповторимого сочетания своих потребностей, возможностей и способностей, тем самым, становясь конкурентоспособным специалистом.

Решение исследуемой проблемы сопряжено с актуализацией следующих теоретико-методологических практико-ориентированных противоречий, возникающих между:

Потребностью общества в квалифицированных специалистах, готовых к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию и отсутствием условий их достижения.

Исследованием личностно-профессионального развития как психолого-акмеологической проблемы и спецификой ее решения в системе университетской подготовки бакалавра.

Потребностью бакалавров истории быть компетентными в вопросах личностно-профессионального развития, достижениях и не владение ими стратегиями и способами самопознания, самовыражения, самосовершенствования и самореализации.

В связи с отмеченными противоречиями ограничиваются развивающие возможности, и снижается качество профессионально-образовательного процесса.

Необходимо определить, внедрить, а также выявить недостающие, качественно-ориентированные компоненты в профессиональном образовании, в том числе, стратегии и методы, которые еще на стадии университетской подготовки бакалавра истории будут способствовать как его потенциально-личностному развитию, так и профессионально-деятельностному в будущем.

При помощи акмеологического сопровождения представляется возможным поспособствовать успешному трудоустройству выпускника, выявляя его умственно-образовательные возможности и полипрофессиональную направленность, и прогнозируя его дальнейшие результаты, которых он может достичь в профессиональной деятельности.

В ЕГУ им. И.А. Бунина уже существует практика акмеологического сопровождения субъектов высшей школы на разных этапах становления личности. В качестве одной из предлагаемых технологий служит «Портфолио достижений». Разработкой и внедрением данной технологии в основной образовательный процесс занимались научные сотрудники Акме-центра ЕГУ им. И.А. Бунина. «Портфолио достижений» позволяет более красочно раскрыть не только очевидные биографические факты, но и всесторонне развить личность, приобщая к общекультурным и социально-значимым ценностям. Данная технология способствует развитию навыков самопрезентации, посредством приобретения соответствующих знаний и умений, которые с одной стороны призваны помогать в анализе конкретных ситуаций при составлении программы профессионального развития, а с другой стороны положительно влияют на саморазвитие личности.

С нашей точки зрения, научное осмысление необходимости внедрения и реализации проекта акмеологического сопровождения развития профессиологической компетентности для узкопрофильных специалистов, таких как бакалавры истории – является не только личностно значимым, но и профессионально важным элементом в прочной цепи университетского образования.

Литература

[1]. Деркач А.А., Гагарин А.В., Степнова Л.А. Акмеология: наука, практика, образование // Акмеология. № 3–4. 2014. С. 22–27.
[2]. Пашкова А.П. психолого-акмеологическое сопровождение молодых специалистов как фактор повышения их конкурентоспособности на рынке труда // Российский психологический журнал. № 1. 2010. С. 41–43.
[3]. Варниенко Л.В., Суховеева Н.Д. Акмеологический аспект развития конкурентоспособной личности в системе высшего образования // Акмеология. № 3–4. 2014. С. 52–53.

ACMEOLOGICAL SUPPORT BACHELORS OF HISTORY IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE

Pachina Natalia Nikolaevna (Yelets, Russia) – D.Ps. associate Professor, Bunin Yelets State University; st. Communards, 28; pachina@yelets.lipetsk.ru
Shalaeva Kristina Yurevna (Yelets, Russia) – Master of History Education, Bunin Yelets State University; kristinchik98121@mail.ru

Abstract

The article is devoted to analysis of the development of professional competence means acmeological support in the process of University bachelors of history. In this work reflects the main characteristics of the development of the bachelor of history as a future professional using the implementation in the core of the educational process: strategies, methods and models acmeological support.
Keywords: acmeological support, professional competence, bachelor of history.

УДК 159.9.072

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ Я-КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВЫ ЕГО САМОРАЗВИТИЯ

Пешкова Наталья Александровна (Тула, Россия) – к.пс.н., доцент ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области; ул. Ленина, д. 22,, г. Тула, Россия, 300041; e-mail: na_peshkova@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу особенностей Я-концепции современных учителей начальных классов с разным уровнем саморазвития. В ней представлены результаты исследования особенностей Я-концепции учителей с разным уровнем саморазвития, теоретической базой которого явилось авторское видение структурно-функциональной организации Я-концепции учителей начальных классов.
Ключевые слова: саморазвитие, Я-концепция, несложившееся и активное саморазвитие.

Изучение возможностей саморазвития педагога является актуальной проблемой современной системы образования. В рамках принятия профессионального стандарта педагога, где четко прописаны требования к личности, готовой к переменам, мобильной, способной к нестандартным трудовым действиям, ответственной и самостоятельной в принятии решений, современный учитель обязан работать в режиме саморазвития, обладать всем спектром развитых качеств Я-концепции.

Изучению Я-концепции и проблемы саморазвития учителей в последние годы уделяется все большее внимание. Однако вопрос особенностей структуры Я-концепции педагога с разным уровнем саморазвития представляется довольно перспективным и до настоящего момента не рассматривался.

В своем исследовании мы придерживаемся определения Я-концепции, предложенного В.С. Агаповым [1], который сформулировал ее сущностную характеристику как системное, интегральное и самоорганизующееся образование сознания, сложную, переживаемую, многоуровневую, многокомпонентную и динамическую систему выражения отношений личности к себе и внешнему миру.

Мы считаем, что с Я-концепцией тесным образом связано стремление личности к саморазвитию. Рассмотрев различные научные подходы, мы в работе представили авторскую структурно-функциональную модель Я-концепции учителя начальных классов. В ней выделены когнитивный, эмоциональный, поведенческий и мотивационный компоненты. Каждый из них включает в себя ряд эмпирических критериев и показателей. Изменение одного из них ведет к изменению Я-концепции личности и уровню саморазвития учителя.

Когнитивный критерий состоит из знания личностных особенностей и свойств характера учителя начальных классов. Эмоциональный критерий включает показатели самоотношения учителя начальных классов и наличие/ отсутствие эмоционального выгорания, которые могут вызвать чувство самонепривлекательности. Поведенческий критерий определяется жизненной позицией учителя начальных классов (оптимизм/пессимизм, активность/ пассивность), его профессиональной направленностью, наличием педагогического мастерства, уровнем самомониторинга и стилем управления. Мотивационный критерий отображает сущностную сторону личности: ее базовые убеждения, уровень удовлетворенности качеством жизни и ценности.

На основании проведенного контент-анализа многообразных точек зрения ученых, а также исходя из теоретического осмысления сущности процесса саморазвития учителей начальных классов нами дано авторское понимание изучаемого феномена. Саморазвитие личности учителя начальных классов, будучи процессом сознательного интегративного становления позитивной Я-концепции с целью эффективной самореализации, приводит к формированию целостной личности, которая стремится максимально реализовать свои возможности, открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Саморазвитие происходит и осознается личностью как процесс самосовершенствования, а его результатом является самореализация человека не только как профессионала, но и как индивидуальности во всей ее многогранности.

Мы считаем, что саморазвитие личности предполагает наличие специфической готовности, направленности, мотивационных ориентаций и потребностей изменить и усовершенствовать процесс собственного развития. Саморазвитие сопровождается переходом на более высокую ступень организации личности и ее деятельности. В процессе жизнедеятельности субъект способен к самоизменению, которое из хаотического, случайного процесса выбора оптимальных проб превращается в более целенаправленный, сообразный жизненным целям.

На основе теоретического анализа научной литературы нами представлена разработанная система критериев и показателей структурно-функциональной организации Я-концепции учителей начальных классов с разным уровнем

саморазвития. Анализ особенностей компонентов структуры Я-концепции учителей начальных классов основывался на разработанной автором программе эмпирического исследования, которая включает комплекс методик. Методики первого блока направлены на изучение способности учителей начальных классов к саморазвитию и выявлению барьеров педагогической деятельности. Во втором блоке представлены методики исследования когнитивного компонента структуры Я-концепции учителя начальных классов. В третьем блоке – методики исследования эмоционального компонента. В четвертом блоке сгруппированы методики исследования поведенческого компонента и в пятом – методики исследования мотивационного компонента структуры Я-концепции учителя начальных классов.

На основе результатов методики первого блока «Барьеры педагогической деятельности» (Е.И. Рогов) были выделены две выборки учителей начальных классов с активным (n = 93) и несложившимся (n = 44) саморазвитием [2].

Сравнительный анализ полученных результатов исследования когнитивного компонента структуры Я-концепции показал преобладание выраженности положительных личностных характеристик и черт характера в выборке учителей начальных классов с активным саморазвитием.

Анализ показателей эмоционального компонента структуры Я-концепции учителей начальных классов позволил сделать выводы о том, что в выборке учителей с несложившимся саморазвитием в наибольшей степени выражены синдромы эмоционального выгорания. Такое состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика делает невозможным саморазвитие личности.

Результаты диагностики поведенческого компонента структуры Я-концепции учителей начальных классов показали наибольшую выраженность интеллигентности, направленности на предмет, организованности, активности и общительности в выборке респондентов с активным саморазвитием.

Анализ показателей мотивационного компонента структуры Я-концепции учителей начальных классов показал явное преобладание удовлетворенности качеством жизни, а также удовлетворенность такими критериями жизнедеятельности, как работа, личные достижения, общение с близкими и поддержка с их стороны, в выборке учителей с активным саморазвитием. Чем больше учитель удовлетворен качеством своей жизни, тем больше он способен к саморазвитию. Этой выборке учителей также присуща выраженность таких базовых убеждений, как благосклонность и справедливость мира, доброта людей и ценность собственного Я. При этом в данной выборке обнаружена большая напряженность, чем в выборке учителей с несложившимся саморазвитием.

На основе проведенного кластерного анализа нами была выявлена следующая система факторов саморазвития.

Первый кластер – *эмоциональное состояние*. Данный кластер объединил 11,51% от всех показателей, влияющих на желание осуществления саморазвития, включая оптимистичное отношение к миру, окружающим людям и себе самому.

Второй кластер – *возможности, удовлетворенность качеством жизни и самоотношение* – объединил 11,51% от всех показателей, влияющих на решение заниматься саморазвитием.

Третий кластер – *ценности и убеждения* – включает 29,5% от всех показателей, определяющих представление личности об образе жизни и необходимости саморазвития.

Четвертый кластер – *личностные качества* – состоит из 23,02% от всех показателей, являющихся определенным ресурсом для профессионально-личностного саморазвития учителя начальных классов.

Пятый кластер – *черты характера и способности*. В него вошли 24,46% от всех показателей, влияющих на способы достижения желаемого уровня саморазвития.

Полученные результаты легли в основу теоретической модели психолого-педагогического сопровождения саморазвития педагога, которая, учитывая требования социума к личности и педагогической деятельности учителя, позволяет актуализировать их стремление к саморазвитию. Психолого-педагогическое сопровождение процесса саморазвития, посредством которого учитель развивается как субъект педагогической деятельности, составляет технологическую основу Я-концепции учителя начальных классов.

Литература

[1]. Агапов В.С. Проблемное поле акмеологических исследований концепции Я и самости // Акмеология. Специальный выпуск № 1. 2012. С. 19–20.

[2]. Пешкова Н.А. Особенности Я-концепции учителей с разным уровнем саморазвития // Акмеология. Специальный выпуск № 3–4. 2014. С. 131–133.

THE STUDY FEATURES OF THE TEACHER SELF-CONCEPTION AS THE BASIS OF HIS SELF-DEVELOPMENT

Natalya A. Peshkova (Tula, Russia) – candidate of psychological Sciences, SEI of APE «Institute of improvement of professional skill and professional retraining of educators in the Tula region»; Lenin street, 22, Tula, Russia, 300041; na_peshkova@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the analysis of structure and features of the primary school teacher self-conception with different level of self-development. The author's presentation about the essence of teacher self-development is nevealed in it.

Keywords: self-development, self-conception, uncomplicated and active self-development.

УДК 159.9

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ЛОГОАРТ-ТЕРАПИЯ В АКМЕОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Попова Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории научных основ психологического консультирования и психотерапии, преподаватель Московского Института Психоанализа. Федеральное Государственное Научное Учреждение «Психологический институт» 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4, e-mail elenia2@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению смысложизненного аспекта акмеологического развития личности подростка и практическому применению логоАрт-терапевтических упражнений для выявления приоритетов смысложизненных ориентаций. Описаны некоторые особенности логоАрт-терапевтических упражнений.

Ключевые слова: акмеологическое развитие, смысложизненные ориентации, научно-образовательный проект, логоАрт-терапевтические упражнения, подростковый возраст.

Процесс увеличения субъектного потенциала происходит в онтогенезе, в качестве основных его образующих выступают две стороны развития – саморазвитие и самореализация в их сложной взаимообусловленности.[2] А.А. Деркач отмечает, что процессы саморазвития и самореализации определяют движение человека как субъекта, творчески выстраивающего социальный мир и себя в нем. Подростковый возраст отличается не только тем, что это период "смыслостроительства" [7, с. 241], но и осознанного движения к самореализации и саморазвитию. Важно создать такие условия, когда человек испытывает потребность в творческом самоосуществлении в социально значимой, социально признаваемой деятельности и получает возможность реализовать свои творческие способности, достигая подлинного акме. [1] Нарушение же успешной социализации, отсутствие в связи с этим смысла жизни приводит к аутодеструктивному поведению у подростков [3]. Актуальность исследований представлений о смысле жизни, смысложизненных ориентаций и их формирование продиктовано необходимостью работы с современной молодежью. В исследованиях ценностно-мотивационной сферы подростков выявлено, что концентрация на идеалах и ценностях личности выше у подростков-участников объединений, где организован психолого-педагогический процесс [4]. На необходимость алгоритма формирования «смысложизненных ориентаций обучающихся, содействующий достижению в настоящем и будущем высшей ступени (акме) развития» указывает И.В.Ульянова. [6] Основой для реализации нашего проекта явилась концепция В.Э. Чудновского, в которой фе-

номен смысла жизни определяется как «особое психическое образование, имеющее свою специфику возникновения, свои этапы становления, приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от породивших его условий, может существенно влиять на жизнь человека» [7, с. 195]. Акмеологическое развитие личности связано со смысложизненными ориентациями, формирующимися в подростковом возрасте. Исследования показали, что кроме коммуникативной категории смысла жизни, на ведущих позициях в анкетах подростков, находятся статусная, гедонистическая, а семейная, самореализационная, когнитивная, альтруистическая и экзистенциальная категории являются далеко не приоритетными. [5] В этой связи представляется важным проведение образовательных мероприятий, формирующих смысложизненные ориентации и направленность на творческое самоосуществление и самореализацию. Для исследования данных феноменов применялось логоАрт-терапия, которая является слиянием логотерапии и арт-терапии. В нашей работе термин «терапия» воспринимается не как «лечение», а скорее, как «забота», как психолого-педагогический метод работы. В 2012–2014 гг. на занятиях были введены и апробированы авторские логоАрт-терапевтические упражнения [подробно об этом – Попова, 2014].

На занятиях проекта в 2014–2015 уч. году впервые введено и апробировано упражнение «Дороги, которые я выбираю». Цель упражнения – формирование у участников представления о возможностях самостоятельного выбора собственного жизненного пути. В процессе создания творческого продукта, решались определенные логоАрт-терапевтические задачи – развитие способности рефлексировать, осознание собственных смысложизненных ориентиров, умение расставлять приоритеты при выборе своего пути.

Анализ результатов данного логоАрт-терапевтического упражнения выявил в 89% работ на рисунке изображена дорога «Образование». Для участников проекта это очень важный путь, без которого они не представляют движения вперед и вверх, к акме. Отметим, что в 76% рисунков присутствует дорога, называемая «Здоровье», выявляющая наличие тенденции озабоченности проблемами здоровья и здорового образа жизни. В качестве жизненного пути часто выбирают «Семью» – 64%. Дорогу «Творчество» нарисовало всего 10%. Интересно отметить, что выбор дорог чаще всего состоял из позитивных вариантов, чаще из трех дорог, которые, как предполагалось, могут слиться в один большой путь, только один рисунок молодого человека состоял из одного пути – «из мрака к свету». Наличие логоАрт-терапевтического упражнения задавало смысложизненный вектор всем занятиям на проекте. Творческое задание выполнялись с интересом, участники защищали свои проекты, отвечали на неожиданные и сложные вопросы, объясняя, с чем связан их выбор, активно отстаивали свою позицию.

Резюмируя результаты исследования и проведение логоАрт-терапевтических упражнений с подростками, участвующими в научно-образовательном проекте, можно сделать следующие выводы:

Процесс акмеологического развития тесно связан с смысложизненными ориентациями, представления о которых формируются в подростковом возрасте.

Исследование феномена творческого самоосуществления и самореализации возможно с использованием логоАрт-терапевтических упражнений, применение которых делает возможным синтез творческого и рефлексивного мышления, помогающего в осознании категорий смысла жизни через реализацию в собственном проекте.

3. На занятиях научно-образовательного проекта реализуется умение расставлять жизненные приоритеты, защищать собственное мнение, исследовать собственное движение к акме.

Литература

[1]. Деркач А. А., Сайко Э. В. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления // Мир психологии. 2008. № 3. С. 205–219

[2]. Деркач А.А. Субъектность и субъективность в акмеологическом развитии человека //Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г., М.: Изд-во «Институт психологии РАН», Т. 3, 2009. С. 132–138

[3].Ипатов А.В. Психологические особенности подростковой аутодеструкции// Акмеология. № 3. 2014. С. 128–132

[4].Мельниченко С.А. Особенности ценностно-мотивационной сферы подростков в скаутской организации// Акмеология. № 4, 2013. С. 81–85.

[5].Попова Т.А. Научно-образовательный проект как метод формирования смысложизненных ориентаций. ЛогоАрт-терапия в работе с подростками// Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки, № 4, 2014. С. 90–98

[6]. Ульянова И.В. Акмеологическое пространство современной школы// Акмеология. СВ № 3–4, 2014. С. 233–234

[7]. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. Избр.труды – М.: МПСИ, 2006, 767 с.

LOGOART-THERAPY AND LIFE MEANING ORIENTATIONS IN ACMEOLOGICAL PERSONALITY DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE

Tatyana A. Popova – Candidate of Psychological Sciences, Senior Research Officer Laboratory of scientific foundations of psychological counseling and psychotherapy, Federal State Scientific Institution «Psychological institute», 9–4 Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009, lecturer Moscow Institute of psychoanalysis, e-mail elenia2@yandex.ru

Abstract

The article deals with life meaning aspects of acmeological personality development in adolescence and the practical application of logoart-therapy exercises to identify the priorities of life meaning orientations. Some features of logoart- therapy exercise were described.

Key words: acmeological development, life meaning orientation, education and study project, logoart-therapy exercises, adolescence

УДК 159.922.6

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЗРЕЛОСТИ

Разина Татьяна Валерьевна (Ярославль, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский психолого-социальный университет», филиал в г. Ярославле; ул. Б. Октябрьская, 12; razinat@mail.ru

Аннотация

В работе представлены результаты эмпирического исследования мотивации научной деятельности у научных сотрудников в возрасте после 56 лет. Обнаружен высокий уровень смыслообразующих мотивов научной деятельности, и функциональные возможности системы мотивации научной деятельности не ниже, чем в других возрастных группах научных сотрудников.

Ключевые слова: зрелость, мотивация, научная деятельность

Проблему мотивации научной деятельности (далее – МНД) молодых сотрудников НИИ, студентов, аспирантов в психологии и социологии на данный момент исследуют очень интенсивно [1, 2, 5, 6]. При этом профессиональному развитию ученого (и в частности МНД) в зрелости посвящено значительно меньше работ [4, 7, 8, 9, 10]. Уровень и структура мотивации во многом определяют эффективность научной деятельности. Значительный объем научной продукции (особенно в области фундаментальной науки) продолжает создаваться не молодежью, а лицами старших возрастов. Под зрелостью в науке мы будем понимать специфический возрастно-профессиональный период, характеризующийся, во-первых, определенными научными достижениями (как институционального, так и содержательного характера), а во-вторых, очерчен возрастными границами, которые обуславливают ряд психофизиологических изменений, влияющих на осуществление деятельности. Таким образом, зрелость в науке это период от 55–60 лет при условии наличия научных достижений, признаваемых коллегами, а также формальных показателей – наличие докторской степени, руководящей должности в научном учреждении, собственной научной школы и т.д.

В отношении данной категории научных сотрудников в научной среде можно встретить разноречивые мнения. С одной стороны считается, что они уже исчерпали свой потенциал

и только мешают молодым ученым реализовать себя. С другой стороны это беззаветно преданные науке люди, работающие не на страх, а на совесть с огромным опытом, научным «чутьем», которые не подведут и которые ставят интересы научного коллектива, интересы дела выше своих собственных. Несомненно, такие характеристики в каждом конкретном случае обусловлены не столько возрастными психофизиологическими особенностями, сколько личностными и мотивационными. Целью нашего исследования выступало изучение особенностей МНД ученых в зрелости. Мы предполагали, что у научных сотрудников в возрасте после 55 лет уровень МНД будет существенно ниже, чем у научных сотрудников других возрастных групп, также как и функциональные возможности системы МНД.

Исследование проводилось на базе Уральского регионального отделения РАН (Коми научного центра – КНЦ) в институтах геологии, физиологии, химии, биологии, отделе математики, расположенных в г. Сыктывкаре. В качестве испытуемых выступили научные сотрудники данных институтов, в количестве 219 человек. Из них в возрасте после 60 лет – 72 человека, в возрасте от 35 до 50 лет – 82 человека и в возрасте до 30 лет – 65 человек. В качестве метода исследования мы использовали авторскую психодиагностическую методику МНД, прошедшую все необходимые психометрические проверки [3]. Обработка результатов проводилась с помощью методов описательной статистики, критериев значимости различий (t-критерий Стьюдента), индексов структурной организации системы, а также метода χ^2 для сравнения матриц и структурограмм на их гомогенность и гетерогенность.

Результаты показали, что у научных сотрудников периода зрелости максимальной силой обладают смыслообразующие для научной деятельности мотивационные области: внутренняя, ценностная, познавательная, а также мотивация достижений (имеются ввиду достижения в сфере научного познания). Внутренняя (t= –3,68, p=0,001), ценностная (t= –2,10, p=0,04), познавательная (t= –3,04, p=0,001) мотивация у ученых в зрелости значимо выше, чем у ученых среднего возраста. Все прочие мотивационные области у ученых в зрелости – значимо ниже, чем в других группах, или на том же уровне. Это, опровергает наше изначальное предположение. По-видимому, для ученых в зрелости, научная работа становится основной жизненной целью, ценностью и способом существования, они полностью посвящает себя науке.

Мотивация безопасности (страх научного провала, страх совершить научную ошибку) в зрелости значительно ниже, чем в молодости (t=4,73, p=0,001). Это связано, с появлением опыта в зрелости, и с тем, что у сотрудников старших возрастов уже создан определенный научный имидж, который работает на них. Косвенная мотивация (осуществление научной деятельности ради достижения ненаучных целей) в зрелости ниже, чем в молодости (t=2,90, p=0,001) и ниже чем в среднем возрасте (t=3,29, p=0,001). Это может объясняться тем, что психоэнергетических ресурсов в преклонном возрасте уже недостаточно, и все они сосредотачиваются именно на содержании научной деятельности в силу ее высокой личностной ценности и значимости. Возможно, для этих научных сотрудников косвенная мотивация никогда не была характерна, в силу воспитания, исторической эпохи, которые сформировали установку на полную самоотдачу в работе.

Структура МНД в зрелости принципиально отличается от структуры МНД у молодых сотрудников (χ^2=0,57, p=0,09) и у сотрудников средней возрастной категории (χ^2=0,59, p=0,07), что говорит о ее качественном своеобразии, обусловленном различными целями, которые преследуют научные сотрудники разных возрастных групп.

Индексы структурной организации системы показали, что в зрелости значение ИКС (свидетельствующее о функциональных возможностях системы МНД) составляет 70 баллов, (в молодости – 70, в среднем возрасте – 82), что говорит о примерно равных функциональных возможностях МНД в различные возрастные периоды. Это значит, что мотивация в зрелости также способна стимулировать, контролировать и управлять научной деятельностью, как и в молодости. Индексы дивергенции системы (ИДС) свидетельствуют о возможностях трансформации системы МНД, ее перестройки. В нашем случае они минимальны: в молодости – 4 балла, в среднем возрасте – 2 балла и в зрелости – 0. Это говорит о высокой стабильности системы МНД в зрелости, ее устойчивости и способности сохранять себя и функционировать даже в неблагоприятных условиях. Однако, система теряет гибкость и не может трансформироваться, адаптироваться к новым условиям. Именно поэтому часто в ситуациях организационных трансформаций или резкой смене форм и способов научной деятельности (например, информатизации), некоторые научные сотрудники в зрелом возрасте предпочитают уйти на пенсию, не имея возможности приспособиться к новым условиям. По-видимому, в период 50–55 лет происходит естественная сегрегация научных сотрудников: лица с описанной структурой мотивации остаются в науке, тогда как все прочие уходят на пенсию или в другие сферы деятельности.

Таким образом, МНД в зрелости отличается как качественным, так и количественным своеобразием: уровень основных смыслообразующих мотивов научной деятельности не ниже, а выше, чем в других возрастных группах и уровень функциональных возможностей мотивации такой же. Подобные характеристики свидетельствуют о глубокой заинтересованности научных сотрудников в зрелости своей деятельностью и позволяют прогнозировать высокую продуктивность.

Литература

[1]. Зубова Л.Г., Андреева О.Н., Антропова О.А., Аржаных Е.В. Российская аспирантура в поисках новых возможностей развития. Информационно-аналитический бюллетень № 3. – М.: ЦИСН, 2011.

[2]. Миронов В.А., Майкова Э.Ю. Социальные аспекты активизации научно-исследовательской деятельности студентов вузов: Монография. – Тверь: ТГТУ, 2004.

[3]. Разина Т.В. Психология мотивации научной деятельности: методология, теория, эмпирические исследования: монография. – Сыктывкар: Издательство СыктГУ, 2014.

[4]. Темнова Л.В., Шевченко О.А. Мотивация научной деятельности современных ученых разных поколений // Социология образования. № 4. 2012. С. 73–85.

[5]. Цветкова О.А., Федорова М.А. Акмеологические технологии в подготовке молодого ученого // Акмеология (специальный выпуск). № 1–2. 2014. С. 135–137.

[6]. Arzenšek A., Košmrlj K., Širca N.T. Slovenian young researchers' motivation for knowledge transfer // High Educ. Published online 28 November, 2013. Режим доступа: http://www.researchgate.net/profile/Katarina_Kosmrlj/publication/263285142_Slovenian_young_researchers_motivation_for_knowledge_transfer/links/0a85e52d8fa989b333000000.pdf

[7]. Clement J.J. Creative model construction in scientists and students: The role of imagery, analogy, and mental simulation. – Springer Science + Business Media B.V. 2008.

[8]. Simonton D.K. Age and outstanding achievement: What do we know after a century of research? // Psychological Bulletin. 1988. Vol. 104. № . 2. PP.251–267.

[9]. Stephan P., Levin S. Age and the Nobel prize revisited // Scientometrics. vol. 28. № 3. 1993. PP. 387–399.

[10]. Wong M., Gardiner E., Lang W., Coulon L. Generational differences in personality and motivation: Do they exist and what are the implications for the workplace? // Journal of Managerial Psychology. 23(8). 2008. PP. 878–890.

THE FEATURE OF SCIENTIFIC ACTIVITY MOTIVATION IN ADULTHOOD

Tatiana V. Razina (Yaroslavl, Russia) – candidate of psychological science (Ph.D), assistant professor, Moscow psychology and social university in Yaroslavl, G. October st., 12; razinat@mail.ru

Abstract

In the paper we are described the results of an empirical study of scientific activity motivation. The results obtained on a sample of researchers over the age of 56 years. We found a high level of meaning-forming motivation of scientific activity in adulthood. The functional abilities of the system of scientific activity motivation in adulthood is not lower than in other age groups of researchers.

Key words: adulthood motivation, scientific activity

УДК 159.923.5.

РОЛЬ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СПОРТСМЕНОВ

Распопова Анна Сергеевна (Краснодар, Россия) – кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии Института экономики и управления в медицине и социальной сфере; ул.Садовая, 218; annar25@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу результатов исследования влияния перфекционизма на личностные особенности спортсменов. В работе анализируется конструктивное и неконструктивное влияние перфекционизма на становление таких личностных свойств спортсменов, как мотивация к успеху, локус контроля, уровень притязаний и самооценка, тревожность у спортсменов.

Ключевые слова: личность, спортсмен, перфекционизм, спортивная деятельность.

Спорт предъявляет высокие требования не только к физическому состоянию спортсменов, но и к их личности. Личностное развитие спортсменов оказывает значимое влияние на становление спортивного мастерства, достижения пика профессионального развития. Победа в соревновании – это отражение процесса личностного развития [5]. По мере того как спортсмен выходит на новый этап профессионального и личностного развития, влияние факторов оценивания его достижений зависит от степени учета закономерностей субъектных свойств личности в тренировочном и соревновательном процессе [1]. Именно в связи с этим актуальны исследования перфекционизма как стремления к достижению максимальных результатов в спорте. В последнее время наблюдается повышенный интерес к исследованиям перфекционизма в спорте [4]. Перфекционизм является многомерным явлением, его различные формы могут как стимулировать деятельность, так и оказывать негативное влияние, вызывая эмоциональное перенапряжение [6]. Актуальны исследования воздействия перфекционизма на поведение, что открывает возможности для раскрытия понимания перфекционизма как фактора достижения пика развития спортсменов [2, 3].

В процессе исследования применялись методы психодиагностики: многомерная шкала перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта в адаптации И.И. Грачевой; методика диагностики уровня субъективного контроля Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М, Эткинда; диагностика мотивации достижения успеха и избегания неудач Т. Элерса; диагностика самооценки и уровня притязаний Дембо – Рубинштейн (А.М. Прихожан); диагностика тревожности Спилбергера; анкета «Климат в спортивной команде (SCQ)», шкалы Q1 (консерватизм-радикализм) и Q2 (конформизм-нонконформизм) из многофакторного опросника личности Кеттела. В данном фрагменте исследования применялся многофакторный дисперсионный анализ MANOVA.

В исследовании приняли участие 552 испытуемых обоего пола в возрасте от 11 до 35 лет, из которых 232 испытуемых подросткового возраста; 232 испытуемых юношеского возраста. В выборку возраста ранней взрослости вошли 88 испытуемых.

Дисперсионным анализом установлено, что имеются возрастные различия в особенностях влияния перфекционизма на личностные свойства. По мере взросления и роста мастерства проявляется готовность к адекватному восприятию перфекционистских требований.

В выборке мальчиков-подростков, занимающихся спортом, установлено, что они стремятся принять на себя ответственность, так как этого требует спорт, но при этом несамостоятельны и предпринимают активные попытки разобраться в себе [3].

Восприятие перфекционистских требований у девочек связано с определенными трудностями и в них прослеживаются возрастные закономерности. Высокие требования вызывают у них тревогу, стремление к привычным способам поведения и зависимость от группы на фоне стремления принять на себя ответственность в ситуациях достижений.

У подростков-спортсменов перфекционизм влияет на больший спектр личностных свойств, то есть спортивная среда оказывает сильное воздействие на становление личности подростка.

Для спортсменов требовательность к другим приводит к смещению акцента на окружающих, формируя позицию «глобальной удовлетворенности». Не занимающиеся спортом юноши более подвержены воздействию перфекционистских требований, выступающих как регуляторы их самостоятельности. Влияние, установленное у спортсменов юношеского возраста, свидетельствует о снижении готовности принимать на себя ответственность и говорит о росте глобальной удовлетворенности.

В ранней взрослости изменяется количественная структура связей, достоверных влияний существенно меньше, так как личностная зрелость определяет готовность к меньшей подверженности влиянию перфекционизма. Особенно это отмечается у спортсменов, так как спорт формирует устойчивость к высоким требованиям. Подростки более подвержены воздействию требований, тогда как представители возраста ранней взрослости обладают личностной зрелостью, которой сопутствует готовность к их адекватному восприятию и принятию.

Таким образом, включение в спортивную деятельность, приобретение опыта и компетентности формирует адекватное, гибкое отношение к установкам и требованиям и готовность соответствовать им, что является доказательством того, что сформированность личности – это значимый фактор отношения к перфекционистским требованиям. Включенность в спорт снижает вовлекаемость личностных ресурсов, спортсмены идентифицируют себя преимущественно как спортсмена, учитывая те характеристики личности, которые проявляются в процессе достижения результатов.

Полученные нами результаты указывают на необходимость развития у спортсменов личностных ресурсов конструктивного реагирования на перфекционистские требования. Выявлено, что перфекционизм является значимым фактором становления личности спортсмена. Достижение пика спортивного совершенствования обусловлено личностной зрелостью спортсмена, а также готовностью к конструктивному реагированию на перфекционистские требования, характерные для спортивной среды.

Выражаю искреннюю признательность научному руководителю, доктору психологических наук, профессору Горской Галине Борисовне (Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар).

Литература

[1]. Босенко Ю.М. Особенности регуляторных свойств у спортсменов разного пола, квалификации, занимающихся командными и индивидуальными видами спорта // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2013. № 3. С. 66–71.

[2]. Горская Г.Б., Босенко Ю.М., Распопова А.С. Конструктивность реагирования высококвалифицированных тхэквондистов на стрессовые ситуации: психологические предпосылки // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2010. № 4. С. 41–48.

[3]. Распопова А.С. Возрастные особенности распространенности феномена перфекционизма и его взаимосвязи с личностными свойствами спортсменов // Физическая культура, спорт» – наука и практика. Научно-методический журнал. Краснодар. 2011. № 2. С. 92–98.

[4]. Распопова А.С. Возрастные особенности проявления перфекционизма в спорте. Автореферат дисс. … канд.психол.наук. Краснодар, 2012. 25с.

[5]. Тютюков В.Г., Сафонова Г.В. К вопросу об акмеологическом потенциале соревновательной состязательности атлета как акте демонстрации его двигательной индивидуальности // Акмеология: научно-практический журнал.специальный выпуск № 1–2 (2014). Материалы IX Международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» (Москва, 1–15 июня 2014 г.). с. 218–219.

[6]. Hewitt P., Flett G. MPS – The multidimensional scale of perfectionism // Journal of Counseling and Development. 1999. № 9. P. 44–58.

THE ROLE OF PERFECTIONISM IN PERSONAL DEVELOPMENT OF ATHLETES

Raspopova Anna S. (Krasnodar, Russia) – candidate of psychological Sciences, associate professor of clinical psychology of the Institute of economy and management in medicine and social sphere; Sadovaya St., 218; annar25@mail.ru

Abstract:
The article analyzes the results of empirical research of the influence of perfectionism on personality traits of athletes. This paper analyses the constructive and unconstructive influence of perfectionism on the formation of such personal characteristics of athletes, motivation to success, locus of control, level of aspiration and self-esteem in athletes.
Keywords: personality, athlete, perfectionism, sports activity.

УДК159.9

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Сабанчиева Рита Залимгериевна- кандидат психологических наук, советник ректора, Негосударственное образовательное учреждение ВПО «Кабардино-Балкарский институт бизнеса», г. Нальчик, ул. Ахохова, д. 169 а, e-mail: rita.sabanchieva@yandex.ru

Аннотация
В данной статье приводится результаты исследования проблемы профессиональной самореализации преподавателя высшей школы и основные положения авторской психолого-акмеологической концепции
Ключевые слова психолого-акмеологическая концепция, профессиональная самореализация, преподаватель высшей школы

В результате исследования проблемы профессиональной самореализации преподавателя высшей школы нами была разработана психолого-акмеологическая концепция успешной профессиональной самореализации. Проблема самореализации занимает важное место в системе наук о человеке. Эта проблема носит комплексный, междисциплинарный характер. Являясь философской, психологической, акмеологической проблемой, она представляет собой современную очень сложную научную проблему. Наше исследование проблемы самореализации позволит выявить новый акмеологический подход к её раскрытию. Акмеологический подход позволяет рассмотреть проблемы развития личности на разных возрастных этапах от профессионального самоопределения, получения профессионального образования до профессионального становления, самоактуализации и самореализации в профессиональной деятельности [1]. Самореализация преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности – это достижение преподавателем вершин в профессиональной деятельности, достижение АКМЕ, реализация его потенциальных возможностей и способностей. Профессиональная самореализация преподавателя высшей школы представляет собой динамически многоплановый процесс актуализации потенциальных возможностей и способностей в научной и образовательной деятельности [2]. Самореализация является сложным психическим и акмеологическим процессом, имеет многоуровневую структуру, многофакторную обусловленность и осуществление самореализации преподавателя в профессиональной деятельности возможно при наличии соответствующих условий: высоком уровне мастерства и профессионализма, объективных, субъективных, субъективно-объективных условий. Самореализация преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности осуществляется поэтапно: это профессиональное самоопределение, выбор вида и направленности деятельности, становление в избранной профессии, профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности, формирование профессионализма, достижение вершин профессионального мастерства. Модель самореализации включает в себя структурные компоненты самореализации, уровни, критерии, механизмы самореализации. \Идеальная модель преподавателя высшей школы, реализовавшегося в профессиональной деятельности представляет собой преподавателя –Мастера, высокопродуктивного, компетентного, успешного, ответственного, творческого, с высоким уровнем коммуникабельности, профессионала, обеспечивающего высокий уровень готовности студентов к будущей профессиональной деятельности Механизмами самореализации преподавателя в профессиональной деятельности являются самоанализ (рефлексия), самодвижение, саморазвитие, и потребность в самопроявлении, самоутверждении, признании, высокий уровень притязаний, неудовлетворенность занимаемым положением. Самореализация происходит у всех преподавателей, но на разных уровнях. самореализация преподавателя может быть высокопродуктивной, среднепродуктивной, малопродуктивной. Высших уровней самореализации достигают единицы, Мастера, при благоприятных внешних и внутренних условиях. Внешние (объективные) факторы стимулируют внутренние (субъективные) и являются движущими силами самореализации. Критериями самореализации преподавателя в профессиональной деятельности являются высокая удовлетворенность профессией, конкретные объективные результаты (продуктивность) деятельности (объективный критерий). Критерием является также признание и оценка заслуг преподавателя (субъективный критерий). Результатом самореализации преподавателя в профессиональной деятельности является достижение им высокого уровня мастерства и профессионализма в научной и образовательной деятельности, высокая удовлетворенность профессией и продуктивность его деятельности. Различия в самореализации преподавателей разных уровней мастерства заключатся в том, что существует положительная корреляция межу высоким уровнем мастерства преподавателя и его самореализацией в профессиональной деятельности. Высокому уровню самореализации способствуют мастерство, высокий профессионализм личности и деятельности, педагогические способности, адекватная самооценка, креативность, компетентность, ответственность, постоянное саморазвитие и самосовершенствование, гармоничное сочетание научной и образовательной деятельности. Чем ниже уровень мастерства, тем ниже уровень самореализации. Существует зависимость между продуктивной самореализацией преподавателя высшей школы и успешной самореализацией его студентов в учебно-профессиональной деятельности.

Результатом самореализации преподавателя в профессиональной деятельности является достаточно полное раскрытие его творческого потенциала и как следствие достижение им высокого уровня мастерства и профессионализма в научной и образовательной деятельности. Результатом и показателем успешной самореализации преподавателя является удовлетворенность его своим трудом, статусом (уважение со стороны коллег, руководства) и местом и положением (общественное признание), которые он занимает на кафедре, на факультете, в вузе. В нашем исследовании принимали участие преподаватели и студенты КБГУ (1020 чел.). Применялась программа исследования, содержащая диагностический комплекс методик, позволяющая изучить разные стороны личности и деятельности преподавателя высшей школы. По результатам исследования была разработана авторская программа успешной профессиональной самореализации, содержащая технологии личностно-профессионального развития. Программа успешно внедрена на факультете повышения квалификации профессорско-преподавательского состава Кабардино-Балкарского государственного университета [3]. Программа адаптирована для педагогов, воспитателей и внедрена в общеобразовательных и дошкольных учреждениях, адаптирована для врачей и внедрена в учреждениях здравоохранения республики, и элементы программы используются автором в практике психологического консультирования.

Литература

[1]. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория фундаментального образования в опыте талантливых преподавателей. Монография. – СПб. – Изд-во НУ «Центр стратегических исследований».2013. –272 с. 2.
[2]. Сабанчиева Р.З. Потребность в самореализации как смысложизненный фактор успешной профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Акмеология, № 3. Специальный выпуск № 3 (2013) по материалам VIII Международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» (Москва 1–15 июня 2013 г.), М., С. 217–218
[3]. Сабанчиева Р.З. Акмеологические факторы успешной самореализации преподавателей и студентов/. Акмеология, № 3–4 2014 г., (специальный выпуск)/ Материалы XXII Международных акмеологических чтений аспирантов, магистрантов и молодых ученых (Москва-Санкт-Петербург, 1–15 декабря 2014 г.). М., С. 227–228.

PSYCHOLOGICAL- ACMEOLOGICAL CONCEPT OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF HIGH SCHOOL TEACHERS

Sabanchieva Rita Zalimgerievna- Ph.D., Advisor to the Rector, Independent Educational Institution I «Kabardino-Balkarian Institute of Business», the city of Nalchik, st. Ahohova, d. 169 and, e-mail: rita.sabanchieva@yandex.ru

Abstract

This article presents the results of study on professional self-realization of high school teacher and the main provisions of the author's concept of psycho-acmeology

Key words psycho-acmeological concept, professional self-realization, high school teacher

УДК 159.9.075

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Сайганова Екатерина Геннадьевна (Москва, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84, e-mail sayganova.e@yandex.ru

Аннотация

Статья рассматривает акмеологический аспект развития физической культуры личности студентов, характеризующийся наличием знаний, умений и навыков, способствующих саморазвитию студентов, их адаптации в условиях изменяющейся внешней среды и эффективному овладению профессиональными навыками в условиях целостного образовательного процесса вуза.

Ключевые слова: физическая культура, акмеологический аспект, образовательная среда, саморазвитие.

В настоящее время развитие физической культуры является магистральным направлением государственной политики Российской Федерации в оздоровлении нации, в том числе, и ее кадрового потенциала – студенческой молодежи. Физическая культура – один из действенных рычагов, который позволяет положительно влиять на этот процесс.

В выступлении на встрече с представителями студенческих спортивных клубов Президент Российской Федерации В.В. Путин отметил: «…Мы вместе обязаны преодолеть безответственное отношение общества к вопросам здорового образа жизни. Наряду с развитием здравоохранения, больше внимания следует уделять сбережению здоровья. …Важнейшее направление – развитие физической культуры и спорта. Особенно среди молодёжи. Нужны новые формы работы, широкий выбор не только спортивных, но и оздоровительных мер».

Для кардинального исправления сложившейся ситуации в стране Постановлением Правительства Российской Федерации № 7 от 11.01.2006 г. принята Федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» [1] и № 1101-р 7.08.2009 г. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года [2]. Причем одним из важнейших индикаторов этих документов является «доля граждан Российской Федерации, систематически занимающихся физической культурой и спортом». С этой же целью, а так же в целях дальнейшего совершенствования государственной политики в области физической культуры, создания эффективной системы физического воспитания, направленной на развитие человеческого потенциала и укрепление здоровья населения в Российской Федерации введен действие с 1 сентября 2014 г. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) – программная и нормативная основа физического воспитания населения [3].

Представляется, что существенную помощь в увеличении «доли граждан Российской Федерации, систематически занимающихся физической культурой и спортом», могут оказать выпускники различных высших учебных заведений, если в процессе их обучения делать акцент на акмеологический аспект физической культуры. Аспект, позволяющий активизировать собственную физкультурно-оздоровительную деятельность и оказывающий положительное влияние на окружающих людей: коллег по учёбе и работе, членов своей семьи, друзей и знакомых. Студенты – будущие профессиональные кадры в различных областях народного хозяйства и государственной гражданской службы, обладающие высоким уровнем знаний, умений и навыков в организации самостоятельных и коллективных занятий физическими упражнениями, смогут оказать серьёзную практическую поддержку физкультурным работникам этой сферы.

Акмеологический аспект физической культуры студентов реализуется в процессе единения внутренней и внешней сторон деятельности. Он обусловлен приоритетным развитием культуры мышления, чувств, воображения в совместной деятельности занимающихся в связи с освоением двигательного действия. Именно в процессе практической деятельности, включающей обмен смыслами и ценностями, связанной с системой познавательных, проектно-смысловых, оценочных, коррекционных характеристик, и происходит становление и реализация индивидуальности субъектов образовательного процесса. Поэтому важнейшей проблемой акмеологического аспекта физической культуры студентов являются разработка, обобщение, коррекция целей, принципов, средств, методов, форм проведения занятий.

С позиций акмеологического аспекта физической культуры человека необходимо обратить особое внимание на самореализационные образования (самосознание, самопознание, самоопределение; самооценка, самоконтроль, саморегуляция; самоактуализация, самовоспитание, саморазвитие, самовыражение), связанные с освоением и реализацией в деятельности объективных ценностей физической культуры, непосредственно опирающихся на творческую деятельность. Это и предполагает всестороннее развитие человеческих возможностей и способностей как самоцели.

Акмеологический аспект физической культуры студентов заключается не только в приобретении новых знаний, двигательных умений и навыков, развития положительного мотивационно-потребностного отношения к физической культуре. Он выражается в повороте к саморазвитию, самовоспитанию, то есть к самореализации, самодеятельности, к формированию широкого круга потребностей, так как потребности порождают личность, а, следовательно, и ее культуру.

Таким образом, акмеологический аспект физической культуры студентов связан с формированием целостного человека во всей полноте его сил. Именно сквозь призму акмеологического измерения физическая культура раскрывает свои универсальные потенциальные возможности в совершенствовании каждой личности и общества в целом.

Акмеологический аспект физической культуры студентов высшего профессионального образования – это сложное интегральное состояние личности. Этот интеграл характеризуется наличием знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления здоровьесберегающей деятельности, способствует саморазвитию, самообразованию и адаптации студентов в условиях изменяющейся внешней среды и эффективному овладению профессиональными навыками в условиях целостного образовательного процесса вуза. Основные факторы, определяющие акмеологический аспект физической культуры студентов – это совокупность физических и психических способностей, которыми обладает организм человека – его жизнеспособность!

Литература

[1]. Постановление Правительства РФ от 11.01.2006 г. № 7 Федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» // Собрание законодательства РФ. – 2006. – № 3. – Ст. 304; – 2007. – № 30. – Ст. 3936,– № 53. – Ст. 6615; – 2008. – № 31. – Ст. 3738,– № 40, – Ст. 4539; – 2010. – № 26. – Ст. 3348; – 2011. – № 4. – Ст. 602,– № 23. – Ст. 3317,– № 46. – Ст. 6536; – 2012. – № 3. – Ст. 412. – № 31. – Ст. 4371. – № 51. – Ст. 7231; – 2013. – № 39. – Ст. 4984,– № 48. – Ст. 6254; – 2014. – № 32. – Ст. 4530,– № 46. – Ст. 6354; – 2015. – N2. – ст. 473.

[2]. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 августа 2009 г. № 1101-р «Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской

Федерации на период до 2020 года» //Собрание законодательства РФ. – 2009. – № 33. – Ст. 4110.
[3]. Указ Президента РФ от 24.03.2014 г. № 172 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)» // Собрание законодательства РФ. – 2014. – № 13. – Ст. 1452.

ACMEOLOGICAL ASPECT OF PHYSICAL CULTURE OF STUDENTS

Sajganova Ekaterina Gennad'evna (Moscow, Russia) – C.Ps., associate professor, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; pr. Vernadsky, 84.

Abstract
Article considers the acmeological aspect of development of physical culture of the identity of students which is characterized by existence of knowledge, the skills promoting self-development of students, their adaptation in the conditions of the changing environment and to effective mastering professional skills in the conditions of complete educational process of higher education institution.
Key words: physical culture, akmeological aspect, educational environment, self-development.

УДК 159.9

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИФИКАЦИИ И ТЕЛЕСНОГО Я В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Самозванова Екатерина Александровна (Тула, Россия) – соискатель степени кандидата психологических наук, кафедра психологии, Тульский институт экономики и информатики, Рязанская д. 1; prilepskaya.ekat@mail.ru

Аннотация
В статье представлены результаты теоретического исследования акмеологических особенностей идентификации и телесного я в дошкольном возрасте. Рассмотрен процесс формирования телесного я субъекта и компоненты половой идентификации. Описаны уровни и условия развития данного явления в дошкольном возрасте. Выделены критерии нарушения процесса развития границ телесного я.
Ключевые слова: телесное я, идентификация, образ тела, Я-концепция.

В период дошкольного возраста формирование телесного я продолжается и образу собственного тела отводится главная роль. Начиная с трехлетнего возраста, ребенок начинает изучать возможности собственного тела. Развитие подразумевает в данный момент понимание собственной телесности. Значительная составляющая Я-концепции субъекта в данном возрастном периоде его полоролевое я. Понимание себя у ребенка в большинстве случаев складывается бессознательно, что может привести к отклонениям в формировании самосознания, неуравновешенности психических свойств, которые препятствуют социализации и индивидуализации личности. У детей с нарушенной идентичностью и образом телесного я вызывают трудности построение отношений с самим собой и как следствие с окружающими. Формирование телесного я дошкольника является необходимым условием для гармоничного формирования личности. В связи с этим данная тема требует более глубоко изучения не только со стороны психологов, но и педагогов. Расширение проблемного поля исследования подчеркивает значимость обращения к системно-субъектному исследованию личности, к более развернутому изучению Я-концепции, телесного я и идентичности [1].

Во многих теоретических исследованиях повторяется идея о присутствии двух критериев идентичности – ориентированного на социальное окружение и на неповторимость проявлений человека. На современном этапе исследования в психологической науке имеет место существование двух типов идентичности: социальной и личностной. Проблема идентификации и идентичности представлена отечественными исследованиями И. С. Кона, А. И. Захарова, А. Г. Асмолова, В. С. Малахова, И. С. Клецина, А. А. Чекалина, среди зарубежных исследований можно выделить З. Ф. Фрейда, Д. Батона, Э. Эриксона, О. Вейнингера и др.

Перед тем как мы перейдем к рассмотрению акмеологических особенностей идентификации у дошкольников, необходимо уточнить терминологические границы понятия. В нашем исследовании мы будем использовать определение идентификации как процесса отождествления (как правило, бессознательного) себя значительному другому (например, родителю) как образцу поведения на основании эмоциональной связи.

В связи с процессом идентификации в раннем возрасте у ребенка начинают развиваться многие особенности личности, стереотипы поведения и половая идентичность. В качестве гностического инструмента выделяется схема тела. В дошкольном возрасте половая идентификация состоит из трех граней:

Когнитивная (ребенок соотносит себя с определенным полом и приобретает представление и понимание содержания характерного ролевого поведения.

Эмоциональные половые предпочтения, возникновение эмоций, которые связаны с формированием маскулинности и феминности.

Поведенческое овладение характерными для данного пола образцами поведения.

К трем-четырем годам половая принадлежность соотносится с окружающими телесными и поведенческими атрибутами, данный возраст является периодом сензитивности для становления половой принадлежности. Телесное я дошкольника состоит из познания и понимания ребенком собственного тела. Восприятие тела состоит из психического, эмоционального, физического, исторического аспектов [2]. Когнитивный компонент образуют понимание границ своего телесного я, критерием присутствия которого является способность ребенка идентифицировать свой половозрастной статус; умение отличать границы своего телесного я от границ телесного я другого, признаком которого является способность присоединять свой образ телесного я в половозрастной цикл; понимание об Я-привлекательном и Я-непривлекательном.

Л. Колберг в теории когнитивного развития подчеркивает когнитивную сторону идентификации. Вначале субъект определяет, что значит быть мужчиной или женщиной, затем определяет, кто он есть и старается согласовывать свое поведение с представлением о мужчине или женщине. Выделяют уровни сформированности половой идентичности: а) низкий уровень – понимание своего полового образа не сформировано; не ориентировано на образ другого; половое поведение не направляется по половому признаку; не зрелость представлений о полоролевых способах поведения; б) средний уровень – понимание о своем половом образе не всегда правильно и направлено на образ другого; нет конкретных представлений об образах полоролевого поведения; в) высокий уровень – зрелые представления о своем половом образе и ориентированность на образ другого сформирована, четкие представления о способах мужского/женского поведения. Отсюда важность половой идентификации для интеллектуального развития ребенка.

Продуктом протекания идентификации служит идентичность, которая отображает различные уровни от идентичности с телом до личностной идентичности. Хордоу Н. указывает, что половая идентичность – постоянное ядро становления личности. Телесное я отражает идентичность организма [5]. В возрасте пяти-семи лет формирование личности связано с развитием самосознания, этот период можно охарактеризовать выделением ребенка себя из окружающей среды, происходит процесс становления Я, на основе анализа своей телесности.

Эмоциональная составляющая представлений о границах телесного я субъекта данного возраста представляет собой комплекс эмоциональных состояний личности, тесно взаимосвязанных с его отношением к объектам идентификации (матери и отцу), но в то же время и отличается от них.

Следует сделать вывод, что дошкольный возраст – это насыщенный период становления идентичности, развитие которой обусловливается окружением и является для субъекта образцом полоролевого поведения. Дезорганизация процесса развития осознания границ телесного я приводит к расстройствам трех главных элементов телесного я.

Литература

[1] Агапов В. С. Системное изучение Я-концепции субъекта в российской психологии. // Акмеология. 2013. № 1 (45). С. 27–30.

[2] Андропова Л. О., Самозванова Е. А. Формирование границ телесного я и развитие идентичности в раннем детстве и дошкольном возрасте// Современная педагогика и психология: методология, теория и практика: материалы I междунар. науч. – практ. конф. (г. Донецк, 5–7 апреля 2013 г.) / Научный журнал «Аспект» (№ 4, 2013). – Донецк: ООО «Цифровая типография», 2013. – С. 9–20.

[3]Бескова Д.А., Тхостов А.Ш. Телесность как пространственная структура // Междисциплинарные проблемы психологии телесности./ Ред. – сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. М. 2004.

[4]Леви Т.С. Психология телесности в ракурсе личностного развития // Междисциплинарные проблемы психологии телесности / Ред. – сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. М., 2004.

[5] Самозванова Е. А. Акмеологические аспекты развития телесного я субъекта// Акмеология. 2014. № 1–2s. С. 200–201.

ACMEOLOGICAL CHARACTERISTICS OF IDENTIFICATION AND SELF-PHYSICAL AT PRESCHOOL AGE

Samozvanova Ekaterina Aleksandrovna (Tula, Russia) – Ph. D. in psychology, Department of psychology, Tula Institute of Economics and Informatics, Ryazan D. 1; prilepskaya.ekat@mail.ru

Abstract

The article presents the results of theoretical research of acmeological characteristics of identification and self-physical at preschool age. Describes the levels and conditions of development of this phenomenon in the preschool years. The process of the formation of the bodily subject and self-components of gender identity. Identified criteria violations in the development process of self bodily boundaries.

Keywords: corporal I, identification, body image, self-concept.

УДК 159.9.072.422

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И ОТНОШЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ К ДРУГИМ

Селезнева Елена Владимировна – доктор психологических наук, профессор, кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности ИОН РАНХиГС; пр. Вернадского, 84, Москва, Россия, 119606; e-mail: selezneva-ev@ranepa.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования взаимосвязи самоэффективности и отношения специалиста к другим. Показано, что значимые взаимосвязи существуют между профессиональным отношением к другим к самоэффективностью в сфере деятельности и в сфере общения. Исследована взаимосвязь между отношением профессионала к другим и патологическим профессиональным отношением к другим в группах с разным самоэффективности в сфере деятельности и сфере общения.

Ключевые слова: специалист, самоэффективность, отношение к другим.

Повышение эффективности деятельности специалистов во многом обусловлено использованием внутренних ресурсов развития и формированием определенного субъективного отношения к своей деятельности, в себе самому и к миру. В связи с этим особую актуальность приобретают исследования таких форм проявления субъективности человека как самоэффективность и отношение к другим.

Самоэффективность как компонент самосознания человека обеспечивает саморегуляцию его целенаправленной активности за счет формирования суждений о своей способности успешно решить поставленные задачи. Самоэффективность обеспечивает эффективность жизнедеятельности человека в целом, а не только в профессиональной сфере, содействуя выявлению и самодиагностике способности продуктивно решать определенные задачи; поддерживая мотивацию в процессе решения задач, гарантируя эмоциональную защиту в процессе решения задач и после его завершения.

Отношение человека к другим людям обеспечивает построение системы взаимодействий с окружающими и обусловлено, с одной стороны, его личностными особенностями, а с другой стороны особенностями совместной деятельности и возникающими в связи с этим потребностями в общении.

Чтобы выявить особенности взаимосвязи самоэффективности и отношений специалистов к другим, мы совместно с М.Ю.Чипигой провели эмпирическое исследование.

В исследовании приняли участие 124 человека. Большую часть выборки (110 человек, 88,7%) составляли специалисты.

В качестве диагностического инструмента для изучения самоэффективности была использована методика определения самоэффективности в сфере деятельности и в сфере общения М. Шеера и Дж. Маддукса в модификации А.В. Бояринцевой и Р.Л. Кричевского [2].

Обработка результатов теста показала, что в сфере деятельности и в сфере общения группы по уровню распределились по-разному. В сфере деятельности было выделено три группы: с низким, средним и высоким уровнем самоэффективности, в сфере общения – две группы: с низким и средним уровнем и с высоким уровнем.

Использование коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволило установить существование взаимосвязи между деятельностным и коммуникативным компонентами самоэффективности (r=0,474 при p=0,001). Это свидетельствует о том, что в представлениях участников исследования их способности решать задачи в сфере предметной деятельности и профессионального общения тесно взаимосвязаны. Скорее всего, это обусловлено тем, что в исследовании участвовали специалисты в области управления, где решение предметных задач осуществляется через решение задач коммуникативных.

Анализ взаимосвязи компонентов самоэффективности по группам показал, что между деятельностным и коммуникативным компонентами самоэффективности существует значимая взаимосвязь в группе с высокой самоэффективностью в сфере деятельности (r=0,407 при p=0,008) и в группе со средней и низкой самоэффективностью в сфере общения (r=0,423 при p=0,001).

Чтобы изучить особенности отношения специалиста к другим, мы использовали в своем исследовании шкалу «Отношение к Другому профессионала» опросника для диагностики ролевых паттернов отношения к Другому взрослого человека Ю.В. Александровой. Высокий показатель по этой шкале соответствует отношению к Другому профессионала. Такие люди обычно сами подбирают свое окружение и придают этому большое значение, так как считают, что близкие люди во многом влияют на их жизнь. Они и требовательны к другим, и считают своим долгом им помогать. От других людей они прежде всего ждут, чтобы те постоянно развивались, духовно обогащались. Испытуемые такого типа устанавливают с людьми, являющимися их сотрудниками и добросовестно выполняющими свои обязанности, доброжелательные личные отношения, которые не выходят на передний план, интересы дела превалируют. Им свойственны жесткость по отношению к противникам и активное преодоление их сопротивления [1].

Данная шкала позволяет также выявить невротические паттерны профессионального отношения к Другому. Человек, имеющий невротические паттерны профессионального отношения к Другому, склонен к эгоцентризму, демонстративному поведению и отрицанию трудностей социальной адаптации. Он может также проявлять чрезмерный конформизм или, наоборот, жесткость по отношению к другим, неадекватную зависимость от других или попытки полной изоляции [1].

При анализе взаимосвязи уровня самоэффективности и отношения профессионала к другим мы установили, что в целом по выборке значимые взаимосвязи существуют между профессиональным отношением к другим к самоэффективностью в сфере деятельности (r=0,437 при p=0,001) и в сфере общения (r=0,244 при p=0,006). Значимость взаимосвязи патологического профессионального отношения к другим и самоэффективности в сфере деятельности несколько превышает уровень достоверной значимости (r= –0,175 при p=0,052), однако мы посчитали возможным отметить эту взаимосвязь, так как она демонстрирует тенденцию к снижению вероятности проявления патологического профессионального отношения к другим при повышении уровня самоэффективности специалиста в сфере деятельности.

Выявлена также обратная взаимосвязь между отношением профессионала к другим и патологическим профессиональным отношением к другим в группах с низкой (r= –0,478 при

p=0,033) и высокой (r= –0,483 при p=0,001) самоэффективностью в сфере деятельности, а также в группе со средней и низкой (r= –0,583 при p=0,001) и высокой (r= –0,375 при p=0,034) самоэффективностью в сфере общения.

Мы провели также анализ в целом по выборке взаимосвязи самоотношения [3] и профессионального отношения к другим. Данный анализ показал, что интегральное самоотношение положительно (r=0,357 при p=0,001) связано с отношением профессионала к другому и отрицательно (r= –0,244 при p=0,020) – с патологическим профессиональным отношением к другому. Это свидетельствует о том, что эти два типа отношений (к себе и другим) тесно взаимосвязаны. При этом, на наш взгляд, базовым в данной паре является самоотношение: позитивное самоотношение предопределяет формирование позитивного отношения к другим, негативное самоотношение – может приводить к формированию невротических отношений с другими.

Были проанализированы также взаимосвязи компонентов самоотношения с профессиональным отношением к другим. Установлено, что значимые взаимосвязи с отношением профессионала к другим имеют самоуверенность (r=0,252 при p=0,016), ожидаемое отношение других (r=0,270 при p=0,010), саморуководство (r=0,316 при p=0,002), самоинтерес (r=0,276 при p=0,008) и самопонимание (r=0,306 при p=0,003). При этом патологическое профессиональное отношение к другим оказалось значимо связано только с саморуководством (r= –0,287 при p=0,006).

Таким образом, можно говорить, что позитивное профессиональное отношение к другим определяется тем, что специалист воспринимает себя как самостоятельного и надежного человека, который проявляет интерес к самому себе, стремится понимать себя, умеет самостоятельно выстраивать свой жизненный путь и считает, что он способен вызывать уважение. В то же время несформированность у специалиста представления о том, что он сам является единственным источником своей активности, приводит к формированию невротического отношения к другим.

Литература

[1]. Александрова Ю.В. Опросник для диагностики ролевых паттернов отношения к Другому взрослого человека // Психология зрелости и старения, зима, 1998 (4), с. 33–46.

[2]. Методы диагностики мотивационно-ценностной сферы и самосознания личности: Методические материалы к курсу «Психодиагностика» / Сост. А.С.Мельничук. М, 2005.

[3]. Столин В.В., Пантилеев С.Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., 1988. С. 123–130.

INTERRELATION OF SELF-EFFICIENCY AND ATTITUDE OF EXPERTS TOWARDS ANOTHER

Selezneva Elena V. – Ph.D., D.Ps., Professor, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, professor of the Department of Acmeology and Psychology of Professional Activity; Vernadsky prospect, 84, Moscow, Russia, 119606; e-mail: selezneva-ev@ranepa.ru

Abstract

Article is devoted to the analysis of results of empirical research of interrelation of self-efficiency and the expert's attitude towards another. It is shown that significant interrelations exist between the professional attitude towards another to self-efficiency in a field of activity and in the sphere of communication. The interrelation between the professional's relation to another and the pathological professional attitude towards another in groups with a self-efficiency miscellaneous in a field of activity and the sphere of communication is investigated.

Keywords: expert, self-efficiency, attitude towards another.

УДК 159.9.07/37.032

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ ПОСРЕДСТВОМ КРЕАТИВНОСТИ

Сергеева Дарья Николаевна – аспирантка кафедры психологии образования и развития Башкирского государственного педагогического университета; ул. Октябрьской Революции, 3а, Уфа, Россия, 450000; e-mail: Stella-tar@yandex.ru

Аннотация

В представленной статье рассматриваются вопросы профессионального развития педагога в процессе разрешения конфликтов посредством креативности. Основной целью исследования являлось представление креативности в процессе разрешения педагогических конфликтов как одной из важных характеристик личности педагога, которая позволяет ему успешно осуществлять профессиональную деятельность, обеспечивает готовность к переменам и побуждает к поиску нестандартных решений в процессе разрешения конфликтов. В результате исследования конкретизировано научное представление о содержании понятия «креативность педагогов в процессе разрешения конфликтов», определены психолого-педагогические условия профессионального развития педагога в процессе разрешения конфликтов посредством креативности, выявлены личностные и поведенческие особенности педагогов с различным уровнем креативности, обнаружена взаимосвязь креативности педагога с особенностями поведения в конфликтных ситуациях. Доказывается, что креативность личности учителя выступает в роли детерминанты оптимального типа реагирования в конфликте и является фактором профессионального развития педагога.

Ключевые слова: креативность, конфликт, педагог, профессиональное развитие.

Введение

В условиях модернизации российского образования наиболее востребованным становится педагог, способный эффективно осуществлять профессиональную деятельность и обладающий особыми личностными характеристиками: креативный, конфликтоустойчивый, способный управлять собой, способный к нестандартным трудовым ситуациям и принятию решений, обеспечивающих профессиональную эффективность и способность к конструктивному разрешению педагогических конфликтов. Одной из важных характеристик личности педагога, позволяющей успешно осуществлять педагогическую деятельность в конфликтных ситуациях, является креативность. Креативность педагога обеспечивает готовность к нестандартным ситуациям, побуждает педагога к поиску нестандартных способов в разрешении конфликтов. Конструктивное разрешение педагогических конфликтов относится к числу факторов, определяющих эффективность профессиональной деятельности учителя, что несомненно является личностным и профессиональным ростом, а значит саморазвитием в целом.

Все чаще исследователи в области конфликтов приходят к выводу, что конфликт является источником личностного и профессионального развития и требует творческой реакции [4, 9, 10, 11]. В связи с этим представляется необходимым исследовать креативность учителей и выявить ее взаимосвязь с личностными и поведенческими особенностями в процессе разрешения конфликтов.

Анализ источников по проблеме исследования креативности [2, 3, 5, 7, 8, 12, 13] позволяет нам определить *креативность педагога в процессе разрешения конфликтов* как интегративно-личностное свойство, включающее в себя способность адекватно и продуктивно действовать в конфликтных ситуациях, гибко изменять поведение, оригинальность и эффективность выбора стратегий поведения в разрешении конфликтов.

Говоря о профессиональном и личностном росте учителя в процессе разрешения педагогических конфликтов посредством креативности необходимо подчеркнуть, что этот процесс требует наличия определенных психолого-педагогических условий, среди которых мы выделяем: социальную компетентность педагога, которая включает в себя эмпатийность, толерантность, конгруэнтность, уверенность в себе и рефлексию [6, С. 202]; психологическую безопасность образовательной среды [1, С. 90–93].

Обобщая результаты проанализированных исследований креативности можно *предположить*, что разрешение педагогических конфликтов посредством креативности способствует профессиональному и личностному росту педагога. Соответственно, основная ц*ель* данной статьи – представить креативность в процессе разрешения педагогических конфликтов как одну из важных характеристик личности педагога, которая

Таблица 1

Таблица взаимосвязи между креативностью, личностными и поведенческими особенностями педагога в процессе разрешения конфликтов в ЭГ после формирующего эксперимента.

Показатели	Любознательность	Воображение	Сложность	Склонность к риску	Индекс оригинальности	Индекс уникальности	Индекс продуктивности	Уровень вербального творческого потенциала
Коммуникативный контроль	**0,46**	0,32	**0,35**	0,06	0,12	0,13	0,07	-0,08
Конфликтоустойчивость	0,33	**0,37**	**0,35**	0,07	**0,38**	**0,39**	**0,42**	-0,34
Сотрудничество	0,33	**0,41**	**0,47**	0,04	0,28	0,25	**0,36**	-0,21
Самоуправление	0,17	0,23	**0,40**	0,12	**0,41**	**0,36**	**0,36**	**-0,41**
Вспыльчивость	-0,17	-0,24	**-0,36**	0,16	-0,26	-0,10	-0,20	0,17
Напористость	-0,21	-0,29	**-0,44**	0,06	-0,27	-0,16	-0,29	0,24
Неуступчивость	-0,19	-0,19	**-0,39**	0,15	-0,21	-0,11	-0,22	0,19
Позитивная агрессивность	-0,21	-0,27	**-0,44**	0,09	-0,28	-0,17	-0,30	0,24

позволяет ему успешно осуществлять профессиональную деятельность, обеспечивает готовность к переменам и побуждает педагога к поиску нестандартных решений в процессе разрешения конфликтов. Для реализации данной цели необходимо решить следующие *задачи*:

Конкретизировать научное представление о содержании понятия «креативность педагога в разрешении конфликтов»;

Определить психолого-педагогические условия профессионального развития педагога в процессе разрешения конфликтов посредством креативности;

Выявить личностные и поведенческие особенности педагогов с различным уровнем креативности.

Выявить взаимосвязь между креативностью, личностными и поведенческими особенностями педагогов в процессе разрешения конфликтов.

Разработать программу развития креативности педагога в процессе разрешения конфликтов и проверить опытно-экспериментальным путем ее эффективность.

Методы. Теоретический анализ проблемы и предмета исследования, изучение философской, психологической, педагогической, социологической литературы; эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, тестирование учителей школ посредством специально подобранных методик); методы стимулирующие педагогов на проявление креативности в процессе конструктивного разрешения конфликтных ситуаций (тренинговые методы – групповая дискуссия, ролевые и деловые игры, анализ конкретных ситуаций).

Методики и выборка исследования

В состав психодиагностического инструментария вошли следующие *методики*: 1)«Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник), 2)«Диагностика вербальной креативности» (С. Медник), 3)«Диагностика тактики поведения в конфликте К. Томаса» (в адаптации Н.В. Гришиной), 4)«Личностная агрессивность и конфликтность» (И.Б. Дерманова), 5)«Конфликтная личность» (Н.А. Литвинцева), 6)«Самооценка конфликтности» (С.М. Емельянов), 7)«Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов), 8)«Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), 9)«Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер). Для обработки результатов использовались методы математической статистики: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, φ-критерий Фишера.

В исследовании приняло участие 328 педагогов общеобразовательных организаций города Уфы. Выборка была разделена на три группы в соответствии с возрастом испытуемых. В первую группу (Г1) вошли педагоги в возрасте от 19 до 30 лет, во вторую (Г2) – от 31 до 45 лет, в третью (Г3) – от 46 до 55 лет.

Результаты и их обсуждение

По результатам исследования было выявлено, что у большинства учителей школ уровень личностной креативности вполовину меньше нормативных данных; более чем половина опрошенных учителей имеет низкий уровень вербального творческого потенциала; у большинства испытуемых выявлена повышенная конфликтность; уровень способности самоуправления ниже среднего имеют чуть менее половины опрошенных учителей; большинство исследуемых педагогов имеют средний уровень коммуникативного контроля; большинство учителей чаще используют неконструктивные способы разрешения конфликтов, такие как «избегание» и «приспособление». Разница между всеми выборками по всем показателям незначительная, однако, уровень креативности молодых учителей (Г1), вербального творческого потенциала, коммуникативного контроля, способности самоуправления и конфликтоустойчивости чуть выше, чем у более старших коллег (Г2 и Г3); уровень конфликтности педагогов Г1 ниже чем у педагогов Г2 и Г3; педагоги Г1, по сравнению с педагогами Г2 и Г3, реже используют тактику поведения в конфликте «соперничество» и чаще «сотрудничество» и «компромисс».

На следующем этапе нашего исследования реализовывалась специально разработанная программа «Развитие креативности педагогов в процессе разрешения конфликтных ситуаций». Данная программа реализовывалась в среде молодых специалистов ввиду их склонности к инновациям и большой гибкости в становлении и продвижении новых форм работы и взаимодействия. Учителя первой группы (Г1) были разделены на контрольную и экспериментальную группы. Педагоги экспериментальной группы были включены в содержание работы формирующего этапа исследования. Респонденты контрольной группы на данном этапе задействованы не были. Процесс развития креативности педагогов в процессе разрешения конфликтов представим на рисунке 1.

Реализация предложенной программы развития креативности педагогов, показала, что у респондентов экспериментальной группы отмечается повышение творческого потенциала и креативности, снижение уровня конфликтности, повышение уровня конфликтоустойчивости, увеличение способности самоуправления, повышение коммуникативного контроля, ориентация на конструктивные способы разрешения конфликтов. У учителей, не принимавших участие в программе, значимых положительных изменений в уровне креативности и особенностях поведения в конфликтных ситуациях не обнаружено. Величину изменений в экспериментальной и контрольной группах представим на рисунке 2. Положительный коэффициент свидетельствует о повышении показателя, отрицательный – о его понижении.

Корреляционный анализ Спирмена указал на положительные взаимосвязи креативности с уровнем коммуникативного контроля, способностью самоуправления, конфликтоустой-

Рис.1. Процесс развития креативности педагогов в процессе разрешения конфликтов

чивостью и установкой на сотрудничество в процессе разрешения конфликтов. Отрицательные взаимосвязи креативность имеет с конфликтностью, соперничеством в процессе разрешения конфликтов, стремлением избежать конфликтов или приспособиться к новым условиям, вспыльчивостью, напористостью, обидчивостью, неуступчивостью, бескомпромиссностью, мстительностью, нетерпимостью к мнению других, подозрительностью и агрессивностью. Результаты представлены в таблице 1.

Выводы

В условиях современного образования особую актуальность приобретает развитие личностных составляющих профессиональной компетентности педагога.

Для профессионального развития в процессе разрешения конфликтов педагогу необходимо развивать творческий потенциал и креативность.

Разработанная нами программа по развитию креативности педагогов в процессе разрешения конфликтов способствовала увеличению уровня креативности учителей, что в свою очередь способствовало развитию способности неординарно мыслить и творчески подходить к решению проблемных ситуаций, что дает возможность конструктивно разрешать педагогические конфликты, что, несомненно, является профессиональным и личностным развитием педагога.

Полученные данные свидетельствуют о наличии взаимосвязи между уровнем креативности педагогов и способностью конструктивно разрешать конфликты.

Таким образом, очевидно, что креативность личности учителя выступает в роли детерминанты оптимального типа реагирования в конфликте и является фактором профессионального развития педагога.

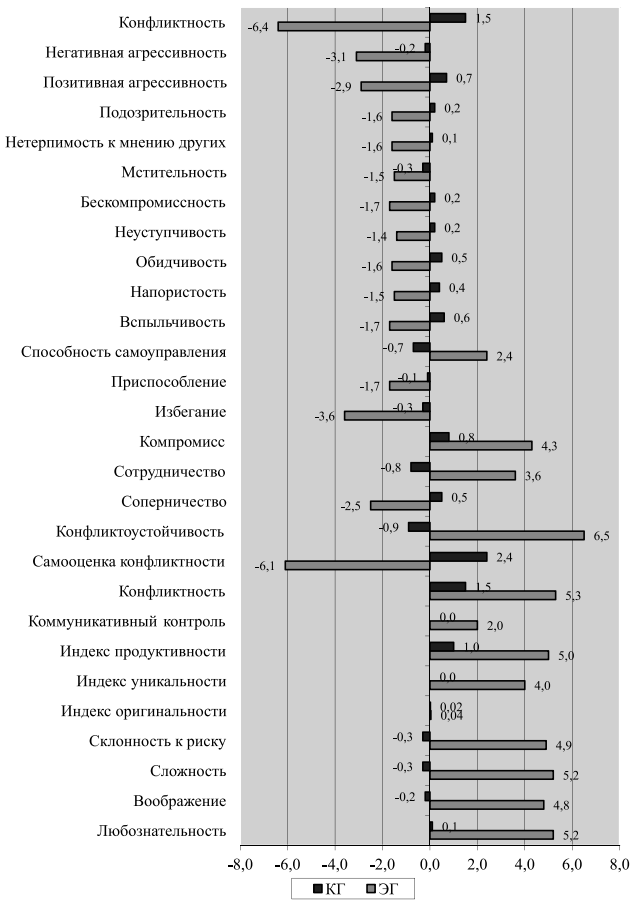


Рис.2. Величина изменений в ЭГ и КГ после формирующего этапа эксперимента (в баллах)

Литература

[4]. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: Теоретические основы и технологии создания: дис. док. психол. наук. 19.00.07 [Текст] / И.А. Баева. СПб, 2002. – 386 с.

[5]. Вишнякова Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: дис… д-ра психол. наук. [Текст] / Н.Ф. Вишнякова – М., 1996.

[6]. Грецов, А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов: учеб. пособие [Текст] / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2007. – с. 138.

[7]. Гришина, Н.В. Позитивные функции конфликтов [Электронный ресурс] / Н.В.Гришина. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2009/11/23/pozitivnye_funkcii_konfliktov.html

[8]. Голованова, А.А. Коммуникативная креативность субъекта как фактор эффективности группового решения задач: дисс…канд.псих. наук. 19.00.01 [Текст] / А.А. Голованова– Казань, 2003. – 147с.

[9]. Дмитриева, Л.Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: дис. док. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Л.Г. Дмитриева. Самара, 2011. – 473 с.

[10]. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей: учебник [Текст] / В.Н. Дружинин. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 544с.

[11]. Канн, С.Ю. Изучение взаимосвязи креативности общения и креативности мышления студентов.: автореф. … канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / С.Ю. Канн. – Рязань, РГПУ, 1998. – 22с.

[12]. Мерлин, В.С. Личность и общество [Текст] / В.С. Мерлин. Пермь: ПГПИ,1990. – 92 с.

[13]. Минюрова, С.А. Креативность как ресурс саморазвития человека в профессии [Текст] / С.А. Минюрова // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2006. № 4. С. 75–84.

[14]. Сорокина, А.И. Психологическое исследование конфликтности в детском возрасте [Текст] / А.И.Сорокина. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 456 с.

[15]. Стрелкова, И.Э. К проблеме психодиагностики и психокоррекции трудностей межличностного общения студентов [Текст] / И.Э. Стрелкова// Психологические трудности общения: диагностика и коррекция. – Ростов-на-Дону, Феникс, 1990. –186с.

[16]. Южанинова, А.Л. Типы затруднений в общении у лиц с низким уровнем когнитивной сложности [Текст] / А.Л. Южанинова // Психологические трудности общения: Диагностика и коррекция. – Ростов-на-Дону, 1990. – С. 21–23.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN EDUCATIONAL SPECIALIST IN THE PROCESS OF CONFLICT RESOLUTION BY MEANS OF CREATIVITY

Sergeeva Darya Nikolaevna – post-graduate student, the Chair of Educational Psychology and Developmental Psychology, Bashkir State Pedagogical University, October Revolution st., 3a, Ufa, Russia, 450000; e-mail: Stella-tar@yandex.ru

Abstract
the article presented deals with various points of a pedagogue's professional development in the process of conflict resolution by means of creativity. The principal aim of the research is to present creativity in the process of pedagogical conflict resolution as one of the important characteristics of educational specialist's personality, which allows him to conduct pedagogical activities successfully, ensures his readiness for changes and motivates the specialist to search non-standard decisions in the process of conflict resolution. Creativity is specified as an integrative-personal quality, which includes the capacity to act appropriately and productively in conflict situations, to change one's behavior, originality and efficacy of behavioral strategy choice in the conflict resolution. As a result of the investigation the content of the notion "creativity in the in the process of conflict resolution" was concretized, psycho-pedagogical conditions of creativity development in the process of conflict resolution were determined, integral personal and behavioral features of various creativity level pedagogues were elicited, the correlation of educational specialist's creativity with peculiarities of their behavior in conflict situations was revealed. It was stated that creativity appears to be the optimal type of reaction determinant of an educational specialist's action in a conflict and appears to be one of the principal factors in the pedagogues' personal growth.
Key words: creativity, conflict, educational specialist, professional development.

УДК 159.923.2

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАССОГЛАСОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

(Публикация подготовлена при поддержке РГНФ и Правительства Воронежской области, проект 15–16–36003 а/р)

Степанова Галина Семеновна (г. Воронеж, Россия**) –** канд. психол. наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии; Воронежский государственный педагогический университет, 394024, Воронеж, ул. Ленина, д. 86; gsstepanova@mail.ru.

Аннотация
Статья посвящена проблеме рассогласования, или расхождения декларируемых и реализуемых в поведении ценностей. Анализируются различия в содержании ценностей-целей и ценностей-индивидуальных приоритетов студентов педагогического вуза. Подчеркивается значение такой особенности для социальной адаптации личности и будущей профессиональной деятельности. Формулируется гипотеза о связи ценностного рассогласования с особенностями культуры.
Ключевые слова: нормативные ценности, ценности как индивидуальные приоритеты, ценностное рассогласование.

Культурные, экономические, политические, духовные трансформации нашего общества на переломе веков, вызвали глубокие изменения в психологии, в ценностных ориентациях и поступках граждан. Социальные преобразования, приведшие к качественным сдвигам в структуре ценностей россиян, не обошли стороной и молодежь, в том числе самую восприимчивую к социальным переменам, динамичную ее часть – студенчество. Исследование ценностных ориентаций, жизненных приоритетов современного студенчества актуально, т.к. дает возможность выяснить степень ее адаптации к новым социальным условиям и инновационный поведенческий потенциал.

Молодежь представляет собой специфический субъект социальной и политической деятельности, не только в силу возрастных особенностей, повышенной эмоциональности и легковерности, которые успешно используют различные национальные и политические лидеры, но и в силу постоянно изменяющихся условий социализации. Неизбежная в условиях транзитивного этапа развития общества переоценка ценностей более всего проявляется в сознании этой социальной группы. От того, какой ценностный фундамент будет сформирован у молодого поколения, во многом зависит будущее состояние общества.

Исследование ценностных ориентаций студентов – будущих педагогов особенно актуально в настоящее время, т.к. с необходимостью встает задача трансляции молодыми педагогами ценностей своим ученикам. В связи с этим обнаруживается проблема преемственности ценностных ориентаций педагогов и учащихся, что требует отдельного рассмотрения [2].

Исследование ценностных ориентаций в отечественной социальной психологии осуществляется сегодня с разных сторон: с точки зрения иерархии ценностей в самосознании группы и личности, формирования в процессе становления личности, специфики в различных возрастных группах. Самостоятельной проблемой является проблема соответствия декларации личностью определенных ценностей и их практическая реализация в деятельности и поведении. Такое соответствие, на наш взгляд, несет в себе определенные функции: оно детерминирует последовательное, непротиворечивое поведение; обеспечивает эффективное целеполагание; способствует предупреждению внутриличностного конфликта; обеспечивает однозначную трансляцию ценностей подрастающему поколению; помогает интегрировать в самосознании категории «Наши ценности» и «Мои ценности» и, в конечном счете, способствует развитию социума. Рассогласование декларируемых ценностей ценностям, реализуемым в процессе жизнедеятельности, затрудняет социальную адаптацию молодого поколения к изменяющемуся социальному окружению, служит показателем слабой интериоризации ценностей, или показателем неэффективной социализации.

С целью исследования степени соответствия нормативных ценностей-целей ценностям – индивидуальным приоритетам у студентов – будущих педагогов, был проведен опрос с помощью методики Ш.Шварца. Выбор методики обусловлен тем, что с ее помощью можно выявить десять мотивационно отличающихся типов ценностей. К этим типам относятся: «Конформность» – сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям; «Традиции» – уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи; «Доброта» – сохранение и повышение благополучия близких людей; «Универсализм» – понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы; «Самостоятельность» – самостоятельность мысли и действий; «Стимуляция» – стремление к новому, к переменам в жизни, поиску новых впечатлений; «Гедонизм» – наслаждение или чувственное удовольствие; «Достижение» – личный успех в соответствии с социальными стандартами; «Власть» – социальный статус, доминирование над людьми; «Безопасность»- безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя» [1]. Преимущество выбранной методики заключается так же в том, что она выявляет количественное выражение значимости мотивационных типов ценностей на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов. Предполагается, что ценностные ориентации личности на уровне нормативных идеалов не всегда могут реализовываться в поведении вследствие ограничения возможностей человека, группового давления, соблюдения определенных традиций, следования образцам поведения и другим причинам. Поэтому отдельной проблемой является исследование перечисленных обстоятельств.

В исследовании приняли участие 80 человек, студентов 1–2-х курсов ВГПУ. Основной целью исследования было выявление не столько самого факта рассогласования и его степени, сколько содержательное определение – в каких ценностных ориентациях это рассогласование больше.

В результате исследования была выявлена следующая ранговая последовательность ценностей – целей: 1.Достижения, 2.Безопасность, 3.Доброта, 4.Самостоятельность, 5.Конформность, 6.Гедонизм, 7.Традиция, 8.Универсализм, 9.Стимуляция, 10.Власть. Анализ ранговой последовательности ценностей – индивидуальных приоритетов показал несколько иную последовательность: 1.Самостоятельность, 2.Гедонизм, 3.Стимуляция, 4.Достижения, 5.Доброта, 6.Универсализм, 7.Безопасность, 8.Власть, 9.Конформность, 10.Традиция. Определение тесноты связи показало слабую связь двух множеств ($r = 0,2$; $p > 0,05$), сравнение средних значений рангов показало значимые различия ($t=6,7$; $p>0,01$).

Результаты показывают, что, несмотря на такие декларируемые нормативные ценности-цели как «достижения», «безопасность» и «доброта», студенты руководствуются в своей жизни ценностями «самостоятельность», «гедонизм» и «стимуляция». Такое расхождение показывает приоритетность для студентов в обыденной жизни независимости, удовольствий и новых впечатлений. Последовательно студенты выделяют

и реализуют в жизни как незначимые такие ценности как «власть» и «традиция». Привлекает внимание факт, что студенты в качестве индивидуальных приоритетов не придают значения ценности «безопасность», т.е. для студентов в жизни не важна безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя. Сравнительное исследование степени согласованности ценностей у других групп (старших поколений), что является предметом отдельного анализа, показало абсолютную приоритетность ценности «безопасность» у них как в нормативных ценностях, так и ценностях – индивидуальных приоритетах, что, на наш взгляд, является закономерным для граждан страны, прошедшей череду войн в своей истории. Кроме того, настораживает, что ценность «традиция», или уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи находится в списке ценностей-целей на одном из последних мест (7-е) после ценности «гедонизм», и субъективно не значима в жизни для студентов (10-е ранговое место).

Таким образом, на основании вышеизложенного, можно сделать следующие выводы. Студенты – будущие педагоги демонстрируют значительное расхождение между нормативными ценностями – целями и ценностями – индивидуальными приоритетами, что говорит о том, что они не руководствуются в своей обыденной жизни ценностями, которые, с их точки зрения, в принципе, являются социальной нормой. Это может свидетельствовать с одной стороны, о возрастном, незавершенном процессе интериоризации ценностей, с другой стороны, гипотетически, о наличии объективных препятствий (группового давления, следования образцам поведения и других причин), являющихся следствием влияния культурных процессов. В пользу последних говорит сравнение степени рассогласования ценностей студентов со старшими поколенными группами. Не останавливаясь подробно на анализе данных, подчеркнем, что для старших групп (родителей и прародителей) так же свойственно значительное рассогласование ценностей. Такие результаты могут говорить о тенденциях, в целом свойственных культуре.

Рассогласование ценностных ориентаций студентов – будущих педагогов может в значительной степени осложнить основную профессиональную задачу педагога – включение подрастающего поколения в систему ценностей развивающегося социума.

Литература

[1].Карандашев В. Н. Методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб: Речь, 2004.
[2].Степанова Г.С. Отражение этнокультурных установок учителей в самосознании старшеклассников //Акмеология. № 3. 2011. С. 203–206.

SUBSTANTIVE ASPECTS OF DISAGREEMENT OF VALUE SYSTEMS OF FUTURE TEACHERS

Stepanova Galina Semenovna (the city of Voronezh, Russia) – Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of Department of General and Pedagogical Psychology; Voronezh State Pedagogical University, 394024, Voronezh, Lenina street, building 86, gsstepanova@mail.ru.

Summary

The articles deals with the problem of disagreement or discrepancy of values declared and realized in behavior. The differences in the content of values-targets and values-individual priorities of students of the pedagogical institution of higher education are analyzed. The importance of this peculiarity for social adaptation and future professional activity is emphasized. A hypothesis of connection of value disagreement with cultural specifics is formulated.

Key words: normative values, values-individual priorities, value disagreement.

УДК 378

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ

Суркова Лариса Валерьевна – старший преподаватель, кафедра физического воспитания и здоровья Российской академии народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС) при Президенте РФ, пр. Вернадского, 84, Москва, Россия, 119606. e-mail: sd.surkov@mail.ru

Аннотация

Сформулирована актуальность коррекции целей и внесения принципиальных изменений в традиционные модели вузовского педагогического процесса физического воспитания. Дано описание комплектации студентов РАНХи ГС в специальную медицинскую группу лечебной физической культуры (ЛФК). Сформулированы основные задачи физического воспитания в группе ЛФК и построение занятий в этой группе. Подчеркнуто особое значение самостоятельных занятий студентов и врачебно-педагогического контроля. Сформулированы требования к студентам, занимающимся в группах ЛФК и к преподавателям, ведущим занятия. Отмечено необходимость разработки новых педагогических моделей и инноваций, которые способствовали бы реформированию физического воспитания в вузах.

Ключевые слова: лечебная физическая культура, физическое воспитание, специальные медицинские группы, врачебно-педагогический контроль, учебный процесс, саморегуляция, личностное здоровье, педагогическая акмеология.

Гуманизация современного общества потребовала обращения к человеку как мере всех вещей, к его нравственного самоопределению и индивидуальному действию. Такой подход к развитию общества влечет за собой внесение принципиальных изменений в традиционные модели вузовского педагогического процесса, существенную коррекцию целей физического воспитания, ориентированного на выполнение социального заказа на подготовку физически здорового специалиста способного к саморегуляции здорового образа жизни [9; 18; 25].

В современных условиях (технического прогресса общественного производства, изменения характера труда и жизненной среды человека) функционирования общества, когда за счет возросшей сложности учебных программ в средней школе и в высших учебных заведениях, а также повсеместной машинизации и компьютеризации существенно снижается двигательная активность всех слоев населения физическая культура приобретает все большую ценность как эффективное средства профилактики заболеваний, восстановление нарушенных функций, как средства оптимизации физического состояния организма, сохранения и укрепления здоровья [3; 24].

За последние 2–3 десятилетия у студентов резко возросла интенсификация умственного труда на фоне заметного снижения двигательной активности, что привело к ослаблению их физического статуса. Противостоять информационной перегрузке, которой подвергается каждый студент, может только оптимальная физическая нагрузка. На сегодняшний день ни у кого из специалистов не вызывает сомнения действенная роль двигательной активности, как одного из естественных факторов, способствующих укреплению здоровья, расширению адаптационных резервов организма, восстановлению иммунологического статуса и т.д. [15; 22; 24].

Только правильно организованный учебный процесс физического воспитания студентов обеспечивает расширение физиологических резервов организма и делает его более устойчивым и выносливым как к эмоционально-информационным перегрузкам, так и к внешним неблагоприятным условиям среды.

Вопрос о физическом воспитании студентов в свое время был поставлен профессоров Б.А. Ивановским – видным отечественным специалистом в области лечебной физической культуры. В статье «Здоровье и физическое развитие студенчества и задачи его физического воспитания», опубликованной в журнале «Теория и практика физкультуры» (№ 6 за 1928 г.) он поставил вопрос о том, что «Физкультура в вузах должна быть введена как обязательный предмет и найти свое отражение в учебных планах…», говорил о задачах физкультуры в вузах, о необходимости организации кафедр физического воспитания, о руководителях (преподавателях) физвоспитания в вузах [11, с. 19].

Здесь же впервые был поставлен вопрос о группах для занятий физическими упражнениями. Б.А. Ивановский писал: «На основании данных врачебного обследования, перед началом занятий должен проводиться первоначальный отбор студентов в группы для занятий физическими упражнениями

Таблица 1.

Название группы	Медицинская характеристика группы	Допускаемая физическая нагрузка
1.Основная	Лица без отклонений в состоянии здоровья, а также лица, имеющие незначительные отклонения в состоянии здоровья, при достаточном физическом развитии и физической подготовленности	Занятия по учебным программам физического воспитания в полном объеме; сдача контрольных норм, занятия в одной из спортивных секций; участие в соревнованиях
2.Подготовительная	Лица без отклонений в состоянии здоровья, а также имеющие незначительные отклонения в состоянии здоровья, с недостаточным физическим развитием и недостаточной физической подготовленностью	Занятия по учебным программам физического воспитания при условии более постепенного освоения комплекса двигательных навыков и умений, особенно связанных с предъявлением к организму повышенных требований.
3.Специальная	Лица, имеющие отклонения в состоянии здоровья постоянного или временного характера, требующего ограничения физических нагрузок, допущенные к выполнению учебной и производственной работы	Занятия по специальным учебным программам

и устанавливаются показания и противопоказания к ним. Первоначальный отбор, как общее правило, должен разделить всех обследуемых на 3 группы: 1) допущенных к физическим упражнениям без ограничений, 2) допущенных с ограничениями или с назначением специальных (коррегирующих) упражнений и 3) не допущенных к физическим упражнениям». И далее он добавляет: «…в третью группу – не допущенных – должны попадать студенты лишь в исключительных случаях, с выраженными физическими недостатками и болезнями. Нужно помнить, что чем больше мы изучаем влияние физических упражнений, чем лучше научаемся подбирать их и дозировать, тем меньше и меньше становится область противопоказаний к ним» [11, с. 20–21].

В сегодняшних программах для вузов рекомендовано в рабочих программах кафедр физического воспитания распределять студентов на основную, подготовительную и специальные группы (табл. 1) [2, с. 46; 17, с. 27; 25, с. 218].

На кафедре «Физическое воспитание и здоровье» Российской Академии Народного Хозяйства и Государственной Службы при Президенте РФ (РАНХ и ГС) распределение студентов по группам проводится на 1-ом курсе в начале учебного года при прохождении первичного медицинского осмотра. В случае необходимости, студент может быть отправлен на дополнительную консультацию к определенному специалисту-медику. Первичный медицинский осмотр включает в себя оценку: общего состояния здоровья (в том числе на основании общего и спортивного анамнеза и справки по форме 086); физического развития; реакций организма на функциональные пробы. На основании заключения медосмотра студенты делятся на группы. В зависимости от группы подбираются формы и структура занятий.

Обследование физической подготовленности студентов первого курса, принятых в Академию за период 2010–2014 гг., включая данные медицинских показаний по форме 086, свидетельствует, что из 85% практически здоровых юношей и девушек к основной группе относится около 55% и к подготовительной – около 30%. До 15% составляют студенты специальной группы, характеризующиеся, как низким уровнем физической подготовленности, так и наличием различных хронических заболеваний. Из них порядка 6–7% имеют освобождение от занятий физическими упражнениями в связи с различными медицинскими показаниями.

В таблице 2 представлены наблюдаемые нами наиболее распространенные заболевания разной степени, характерные для студентов разных групп (табл. 2).

В специальной группе выделена группа лечебной физической культуры (ЛФК), которая комплектуются с учетом пола, характера заболевания и функциональных возможностей организма. В этой группе занятия проводятся по специальным программам, составленным врачом и преподавателем физического воспитания.

В группу ЛФК направляются для занятий студенты со значительными отклонениями в состоянии здоровья. Занимающиеся в группе ЛФК, как правило, подразделяются на следующие подгруппы:

- с сердечно-сосудистой патологией и заболеваниями дыхательной системы;

Таблица 2.

№№ п\п	Заболевания	Количественный показатель в%
1.	Опорно-двигательный аппарат: -плоскостопие; -посттравматическое состояние; -сколиоз разной степени; -артроз; -остеохондроз	36
2.	Сердечно-сосудистые: -вегето-сосудистая дистония; -гипертензия; -пороки сердца; -пролапс митрального клапана	28
3.	Внутренние органы: – ЛОР заболевания; -болезни почек; -желудочно-кишечные	18
4.	Органы дыхания: -бронхиальная астма; – ЛОР заболевания	10
5.	Глазные болезни: -астигматизм; -миопия	8

- с заболеваниями желудочно-кишечного тракта, заболеваниями печени и желчных путей, с ожирением и другими нарушениями эндокринной системы;
- с нарушениями опорно-двигательного аппарата (нарушения осанки, плоскостопие, сколиозы);
- с почечными заболеваниями.

Основными задачами физического воспитания в группе ЛФК являются: укрепление здоровья; содействие правильному формированию и закаливанию организма; устранение функциональных отклонений и недостатков физического развития; ликвидация остаточных явлений после перенесенных заболеваний; развитие компенсаторных функций; воспитание привычки и потребности, интереса к систематическим самостоятельным занятиям физическими упражнениями. Сохранение здоровья обучающихся как ценность и условие повышения качества образования, профессиональную ориентацию на творческое саморазвитие, профессиональную компетентность можно рассматривать в качестве акмеологического подхода к процессу становления личности [1]. Занятия в группе ЛФК носят выраженную компенсаторную (профилактическую, реабилитационную, оздоровительную) направленность. Используются комплексы физических упражнений, выполняемых преимущественно в аэробном режиме, а также различные оздоровительные методики совершенствования жизненно важных умений и навыков, с учетом индивидуального характера нарушений в состоянии здоровья, особенностей адаптационных механизмов студентов [5; 7; 14].

Занятия студентов Академии в группе ЛФК строятся следующим образом:

-с учетом степени заболевания и различных адаптационных возможностей к физическим нагрузкам используется личностно-ориентированный индивидуальный подход, включающий выбор исходных положений, амплитуды движений, количества повторов;

-занятия проводятся 2 раза в неделю, продолжительностью 45–50 мин в часы физического воспитания в группе не более 12 человек. В процессе занятий проводятся беседы, лекции. С целью создания доверительных отношений делается акцент на небольших успехах в личностных программах физических упражнений;

-совместно с медицинским персоналом в процессе занятий проводятся контрольные измерения антропометрических показателей и функционального состояния (АД, ЧСС при нагрузке, восстановления);

-соотношение общеразвивающих упражнений и дыхательных 4:1 и 3:1 соответственно щадящему режиму. При выполнении упражнений используют резиновые, теннисные мячи, фитболы, гимнастические палки, легкие гантели;

-подготовительная часть занятий использует ходьбу в медленном темпе с акцентом на упражнения мышц голени, стоп (ходьба на носках, пятках, скрестный шаг). В процессе используются движения мышц верхних конечностей, начиная с дистальных отделов (вращения в запястьях – локтевых-плечевых суставах);

-в основной части занятия упражнения выполняют в положении сидя и лежа с использованием предметов, при этом задействуются все мышечные группы по принципу рассеивания;

-наряду с занятиями в фитнес-зале с использованием кардиотренажеров, фитболов, различных легких отягощений и приспособлений хорошо зарекомендовали себя занятия в бассейне с элементами плавательной подготовки и аквааэробики. Сама водная среда облегчает выполнение сложных телодвижений, легче переносят нагрузку суставы. Гимнастика в воде стимулирует кровообращение за счет массажного эффекта. Вода укрепляет нервную систему, закаливает, расслабляет, снимает напряжение и стресс. Рекомендуется заниматься 2–4 раза в неделю по 30–45 минут. Для достижения необходимого эффекта от лечебного плавания целесообразно увеличить частоту занятий, вплоть до каждодневных.

Важное место в учебном процессе отводится теоретической части, которая, по своей сути способствует решению образовательной задачи физического воспитания. Занятия по теоретическому разделу программы проводятся в виде бесед и лекций, на которых особое внимание уделяется влияние физических упражнений на организм при различных отклонений в состоянии здоровья, профилактики заболеваний и травматизма, вопросам гигиены, врачебно-педагогического контроля и самоконтроля режиму умственного труда. На каждом занятии преподаватель объясняет какими средствами физической культуры можно решить те или иные задачи по физическому совершенствованию организма с учетом индивидуальных возможностей и способностей организма. В этих мини лекциях педагог раскрывает механизмы воздействия различных физических упражнений на организм, знакомит с правилами построения оздоровительных занятий, с основами само- и взаимоконтроля и другими моментами, знание которых делает студентов активными участниками учебного процесса. «Студент за время обучения в вузе должен познать историческую и общекультурную ценность физической культуры, ее значение для личности и общества, освоить принципы и правила рационального использования ее ценностей» [23, с. 155]. Физкультурная образованность студента обеспечивается освоением единого комплекса систематизированных знаний, охватывающих философские и социальные, естественнонаучные, психолого-педагогические и механические вопросы, связанные с физической культурой, которые и создают предпосылки к сознательному физическому совершенствованию и организации здорового образа жизни.

Большое значение в учебном процессе имеют дополнительные самостоятельные занятия. В работе со студентами группы ЛФК нельзя допускать длительных перерывов в занятиях, так как это снижает полученный эффект тренированности, ведет к утрате приобретенных навыков, ослаблению организма. Поэтому преподаватель составляет планы самостоятельных индивидуальных занятий для студентов и контролирует их выполнение. В домашнее задание включаются как общеукрепляющие упражнения, дозированный бег, ходьба на лыжах, катание на коньках, плавание и т.д., так и специальные упражнения ЛФК.

Особое значение для правильной организации учебного процесса имеет систематический врачебно-педагогический контроль [10; 17; 21; 25], который включает в себя:

-углубленный контроль исходных данных физической подготовленности и физической работоспособности студентов при поступлении в ВУЗ;

-текущий контроль в процессе каждого занятия;

-поэтапный контроль в конце каждого семестра;

-итоговый углубленный контроль в конце прохождения всей программы.

Исходя из того, что физическое воспитание является педагогическим процессом, к студентам, занимающими в группе ЛФК и преподавателям, ведущим занятия, предъявляются определенные требования.

К студентам:

-обязательное регулярное посещение учебных занятий;

-выполнение требований, предъявляемых программой по физическому воспитанию;

-обязательное выполнение самостоятельных заданий, предлагаемых преподавателем в течение учебного года;

-обязательное прохождение первичного и повторных врачебных осмотров в установленные сроки.

К преподавателям:

-иметь широкий кругозор, высокую квалификацию, необходимые знания по физиологии, анатомии, биологии и общим основам медицинской науки;

-знать механизмы воздействия физических упражнений на организм человека;

-обладать глубокими знаниями методики преподавания физического воспитания;

-владеть элементами врачебно-педагогического контроля и обучить студентов вести самоконтроль.

Профессионализм педагога становится важнейшим условием реализации комплексных задач всестороннего развития личности подрастающего поколения. Выбранная педагогом стратегия общения со студентами может либо способствовать их акмеологическому росту, либо наоборот создавать препятствия на пути развития [4, с. 34].

Таким образом, опыт работы со студентами группы ЛФК показывает, что при правильной организации учебного процесса по физическому воспитанию заболеваемость студентов снижается, повышается их умственная и физическая работоспособность, физическое развитие и физическая подготовленность, а у части студентов удается, в определенной мере, скоррегировать некоторые отклонения в состоянии здоровья и ликвидировать остаточные явления после перенесенных заболеваний [16, с. 115].

По мере устранения отклонений в состоянии здоровья и физическом развитии, ликвидации остаточных явлений после болезни, по мере закаливания и укрепления организма, повышения физической работоспособности студенты, занимающиеся в группе ЛФК, после повторного ежегодного или дополнительного медосмотра на основании заключения врача могут быть переведены в подготовительную или основную группу.

Следует отметить, что уровень знаний многих преподавателей физической культуры ВУЗов недостаточен для работы с лицами, имеющие те или иные отклонения в состоянии здоровья. Для работы в специальном учебном отделении, особенно в группах ЛФК необходимо привлекать самых опытных и грамотных преподавателей, а ещё лучше, по мнению некоторых специалистов, имеющих как физкультурное, так и медицинское образование. Современной системе знаний о физическом воспитании присуще противоречие между пониманием необходимости освоения студентами ценности физической культуры и недостаточной разработанностью средств, форм и методов социально-педагогического воздействия, обеспечивающих успешность этого процесса. Поэтому необходима разработка новых педагогических моделей и других инноваций, которые способствовали бы преобразованиям и реформированию физического воспитания в вузах [4; 9; 15; 19; 24].

Литература

[1]. *Агирова С.Х.*, *Керефова З.В.* Акмеологические аспекты профессионального развития личности студента в вузе // Акмеология: Спец. выпуск – 2014. – № 1–2. – С. 21–22.
[2]. *Апанасенко Г.Л.*, *Волков В.В.* К проблеме распределения студентов на медицинские группы для занятий физическими упражнениями // Теория и практика физкультуры. – 1985. – № 10. – С. 45–47.
[3]. *Бальсевич В.К., Лубышева Л.И.* Физическая культура: молодежь и современность // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 4. – С. 2–8.
[4]. *Бауаев К.К.* Акмеологические аспекты становления профессиональной компетентности педагога //. – Акмеология: Спец. выпуск. – 2014. – № 1–2. – С. 90–92.
[5]. *Булич Э.Г.* Физическое воспитание в специальных медицинских группах: учеб. пособие для техникумов // – М.: Высшая школа, 1986. – 255 с.
[6]. *Бодалев Н.А.* О задачах и направлениях современных акмеологических исследований // Акмеология. 2013. – № 3. – С. 85–90.
[7]. *Виленская Т.Е., Кудаев Э.А.* Принципы формирования и организации физического воспитания в специальных медицинских группах // Теория и практика физ. культуры. – 2005. – № 1. – С. 21–26.
[8]. *Дергач А.А., Гагарин А.В., Степанова Л.А.* Акмеология: наука, практика, образование // Акмеология: Спец. выпуск. – 2014. – № 3–4. – С. 22–27.
[9]. *Дуранов М.Е., Чернецкий Ю.М.* Общая педагогика. Курс лекций для студентов факультета физической культуры и спорта // Челябинск: Изд-во ЮУрГУ – 1999. –186 с.
[10]. *Журавлева А.И.* Лечебная физкультура и спортивная медицина вчера и сегодня // Лечебная физкультура и спортивная медицина. – 2012. – № 4. – С. 5–12.
[11]. *Ивановский Б.А.* Здоровье и физическое развитие студенчества и задачи его физического воспитания // – Теория и практика физической культуры. – 1928. – № 6. – С. 11–26.
[12]. *Иванов И.Л., Разумовский Е.А.*.К проблеме формирования концепции спортивной медицины, лечебной и адаптивной физической культуры // ЛФК и массаж. – 2003. – № 5. – С. 17–20.
[13]. *Игнатьев В.Е.*. Физическое воспитание // М. – 1925. – 126 с.
[14]. *Кирьянова Л.А., Переверзева И.Л., Ушников А.И.* Оздоровительные технологии проведения занятий в специальном медицинском отделении // Ульяновск: УлГПУ. – 2012. – 85 с.
[15]. *Кудаев Э.А.* Медико-биологические направления совершенствования физического воспитания студентов нефизкультурных вузов -Дисс. канд. мед. наук. – Краснодар. – 2004. – 203 с.
[16]. *Костюк Ю.А.* Акмеологические аспекты организации образовательного процесса высших учебных заведений // Акмеология: Спец. выпуск. – 2014. – № 1–2. – С. 115–116.
[17]. *Летунов С.П., Мотылянская Р.Е.* Врачебный контроль в физическом воспитании. // М: Физкультура и спорт. 1951. – 408 с.
[18]. *Лубышева Л.И.* Концепция формирования физической культуры человека // – М.: ГЦИФК, 1992. – 120 с.
[19]. *Макаров В.Н.* Современные проблемы педагогики физического воспитания: В материалах Всероссийского форума «Молодые ученые – 2011» // М.: Физическая культура, 2011. – С. 258–260.
[20]. *Мисюков В.В.* Организация физического воспитания в специальных медицинских группах: В материалах Всероссийского форума «Молодые ученые – 2011» // М.: Физическая культура, 2011. – С. 175–176.
[21]. *Михалюк Е.Л.* Врачебно-педагогические наблюдения в процессе физического воспитания и спортивного совершенствования // Лечебная физкультура и спортивная медицина. – 2013. – № 9. – С. 36–42.
[22]. *Околелова В.А.* Содержание и методы формирования здорового образа жизни студентов: учебное пособие // – Самара: ПГСГА, 2011. – С. 51–63.
[23]. *Сайганова Е.Г.* Акмеологические подходы к физической культуре в вузах // Акмеология: Спец. выпуск. – 2014. – № 3–4. – С. 154–157.
[24]. Педагогические и медицинские основы физической культуры в вузах. Ташкент. 1990 г., «Медицина» – 715 с.
[25]. «Физическая культура и здоровье». М.: 2001. – 352 с.

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN HEI (HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION) OF PHYSICAL EDUCATION (PE) FOR STUDENTS OF SPECIFIC GROUP.

Larissa V. Surkova – senior teacher, Physical Education and Health Department, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), pr. Vernadskogo, 84, Moscow, Russia, 119606; e-mail: sd.surkov@mail.ru

Abstract

Topicality in correction of purposes and making fundamental changes in traditional models of academic pedagogical process of PE is worded. Description of classification of RANEPA students to specific medical group of therapeutic exercise (TE) is given. Basic tasks of PE in a TE group and building exercises in this group are worded. Emphasis of separate student's exercises and medical-pedagogical supervision is pronounced. Requirements for students who engage in TE groups and teachers who teach classes are worded. Necessity of development new pedagogical models and innovation that would contribute to reformation of PE in HEI is marked.

Keywords: therapeutic exercise (TE), Physical Education (PE), specific medical groups, medical-pedagogical supervision, educational process, autoregulation, personal health, pedagogical acmeology.

УДК 159.99

АКТУАЛЬНОСТЬ НРАВСТВЕННОГО НАСТАВНИЧЕСТВА НА ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЕ

Тажахметова Асель Таировна – магистр очной формы обучения, кафедра акмеология и психология профессиональной деятельности, Академия РАНХиГС; пр. Вернадского 84, Москва, Россия, 117198; e-mail 88899922@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена нравственному наставничеству на государственной службе, способам взаимодействия наставника-руководителя и молодого сотрудника, только принятого на государственную службу. Показано как нравственное наставничество влияет на деятельность всего государственного органа, а также актуальность раскрытия этой проблемы в современной России на основе принятых законов и законодательных актов, способствующих укреплению нравственного наставничества на государственной службе.

Ключевые слова: наставник, нравственное наставничество, институт наставничества на государственной службе, государственная служба, авторитет, молодой сотрудник.

Введение

Добродетель найти трудно, требуется и наставник и руководитель; а порокам живо выучиваются без всякого учителя. Сенека.

В законодательных актах России последних лет отмечается необходимость усиления морально-правового влияния на поведение государственных служащих. Так, в Федеральной программе «Реформирование государственной службы Российской Федерации (2003–2005 годы)» впервые с момента существования демократического государства в качестве одной из основных программы включается задача «…законодательного регулирования профессиональной этики государственных служащих…» [1].

В связи с этим Президентом РФ поставлена задача создать институт наставничества госслужащих в Указе от 7 мая 2012 г.№ 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления» [2].

Непременными условиями формирования высокой нравственной культуры современного наставника являются: социальная востребованность тех нравственных качеств, которые необходимы наставнику, и наличие механизма противодействия; проявлениям авторитаризма и неэтичности во взаимоотношениях с подопечными; постоянное этическое образование как неотъемлемая составляющая профессионального образования и повышения квалификации сотрудников на государственной службе; самообразование и самовоспитание как способ формирования социально востребованных нравственных качеств; «прозрачность» и открытость наставника в вопросах не только его доходов, но и поступков и действий, поддающихся моральной оценке, корреляции и воздействию; наличие четких критериев нравственной оценки и практическое использование их в процедурах отбора, расстановки и карьерного продвижения [3с.366].

С учетом профессиональных потребностей молодого сотрудника можно выделить следующие роли руководителей-наставников.

«Проводник». Обеспечит подопечному знакомство с системой данного учреждения «изнутри». Такой наставник может объяснить принцип деятельности всех структурных подразделений организации, рассказать о государственно-общественном управлении. Наставник поможет молодому сотруднику осознать свое место в системе организации, будет осуществлять пошаговое руководство его профессиональной деятельностью. Вклад наставника в профессиональное становление молодого специалиста составляет более 80%.

«Защитник интересов». Может помочь в разрешении конфликтных ситуаций, возникающих в процессе деятельности молодого специалиста; организует вокруг профессиональной деятельности молодого сотрудника атмосферу взаимопомощи и сотрудничества; помогает подопечному осознать значимость и важность его работы; своим авторитетом охраняет сотрудника от возможных проблем межличностного характера. Наставник может договариваться от имени молодого специалиста о его участии в различных мероприятиях. Вклад наставника в профессиональное становление молодого специалиста составляет 60–80%.

«Кумир». Это пример для подражания, это очень мощный критерий эффективности наставнической поддержки. Наставник всеми своими личными и профессиональными достижениями, общественным положением, стилем работы и общения может стимулировать профессиональное самосовершенствование молодого специалиста. Подопечный фиксирует и перенимает образцы поведения, подходы к организации профессиональной деятельности, стиль общения наставника. Вклад наставника в профессиональное становление молодого специалиста составляет 40–60%.

«Консультант». За основу этих взаимоотношений берется благополучие личности молодого специалиста. Эта роль реализует функцию поддержки. Здесь практически отсутствует требовательность со стороны наставника. Подопечный получает ровно столько помощи, сколько ему необходимо и когда он об этом просит. Вклад наставника в профессиональное становление молодого специалиста составляет 30–40%.

«Контролер». В организованной таким образом наставнической поддержке молодой специалист самостоятельно осуществляет профессиональную деятельность, а наставник контролирует правильность ее организации, эффективность форм, методов, приемов работы, проверяет его успехи с помощью системы тестов [4 с. 45].

Способы воздействия на коллектив или отдельных людей с целью улучшения их нравственных характеристик многообразны: *организационно-распорядительные методы* предусматривают разработку и утверждение правил поведения, этических норм, этического кодекса, присяги, создание этических комиссий. *социально-психологические методы* предполагают моральное стимулирование, создание нормального морально-психологического климата, развитие у сотрудников потребности работать в соответствии с этическими принципами. *методы воспитания* побуждают работника к определенным действиям (убеждение и побуждение), оценивают его деятельность и поступки (поощрение и порицание), обеспечивая формирование у работников моральных качеств, необходимых для эффективного осуществления своих функций и гармоничного взаимодействия с коллегами в процессе работы [5 с.223].

Личный авторитет наставника может покоиться только на фундаменте высокой нравственной культуры в единстве трех ее компонентов: *культуры нравственного сознания,* предполагающей наличие таких личностных качеств, как честность, порядочность, справедливость, гуманность, интеллигентность; *культуры нравственных чувств,* определяющих характер отношения к обществу, гражданам, окружающим, к самому себе; *культуры поведения* как воплощения нравственных убеждений и установок в конкретных поступках, в определенных формах этикета, включающих знание правил поведения, умения и ими пользоваться в конкретной ситуации и навыки, доводящие исполнение до автоматизма.

Нравственное наставничество на государственной службе осуществляется в формах организационно-распорядительного, административного, психологического, воспитательного воздействия, в целях обеспечения оптимальной реализации человеческого капитала как важнейшего фактора эффективного функционирования организации, одного из важнейших направлений социальной политики государства.

Требования к содержанию и уровню нравственной культуры специалиста в наставничестве определяются объемом и содержанием функциональных обязанностей, одними из условий успешного выполнения которых являются сформированное нормативное сознание, наличие глубоких этических знаний, убежденность в необходимости повышать уровень этичности молодых сотрудников и совершенствоваться самому, постоянное развитие не только профессиональных, но и личностных качеств, необходимых на всех этапах наставничества как составной части практической реализации кадровой политики на государственной службе.

Литература

[1]. «Об утверждении общих принципов служебного поведения государственных служащих». Указ Президента РФ от 12.08.2002.
[2]. «Об утверждении Кодекса профессиональной этики сотрудника Федеральной миграционной службы». Приказ ФМС РФ от 25.02.2011 № 42
[3]. Административная этика: Учебное пос. / Под ред. В.Л. Романова. – М.: РАГС, 1999. – 366с.
[4]. Антоненко В.В. Наставничество: Рек.библиогр.указ. М.: Книга, 1983. – 45 с.
[5]. Нравственные основы государственной службы России: уч. пос. / Под ред. В.М. Соколова. – М.: РАГС, 2003. – 223с.

THE RELEVANCE OF MORAL MENTORING CIVIL SERVICE

Tazhahmetova Asel Tairovna – Master full-time students, the Department of Psychology and Psychology of professional activity, the Academy RANHiGS; pr. Vernadskogo 84, Moscow, Russia, 117198; e-mail 88899922@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the moral mentoring in the public service, ways of interaction between teacher-director and a young officer, only admitted to the public service. It is shown as a moral mentoring influences the activity of all state authority, as well as the relevance of the disclosure of this problem in modern Russia on the basis of the adopted laws and regulations that promote moral mentoring in the public service.

Tags: mentor, moral mentoring, mentoring in the public service, public service, the credibility of the young officer.

УДК 159.9.

ПСИХОГЕННОЕ ПАТОЛОГИЧЕСКОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Терёхина Тамара Вениаминовна (Краснодар, Россия) кандидат медицинских наук, доцент кафедры клинической психологии, Институт экономики и управления в медицине и социальной сфере.

Аннотация

Статья посвящена ранней диагностике проявлений школьной дезадаптации. Формированию девиантного поведения у подростков и комплексу мер по профилактике.

Ключевые слова: психогенное патологическое формирование личности, школьная дезадаптация, девиантное поведение.

Педагоги образовательных школ с большим опытом практической работы практической работы с горечью отмечают, что каждый год в школу приходит всё большее количество учащихся с проблемами в развитии и поведении.

В чём причина увеличения числа детей с проблемами в развитии и поведении и какие необходимые коррекционные и профилактические мероприятия необходимо предпринимать?

Нарушения психомоторного развития детей первого года жизни – следствие поражения нервной системы различного происхождения. Вредные факторы, действующие на мозг в различные периоды внутриутробного развития и после рождения ребенка, т.е. в период его интенсивного развития, приводят к задержке развития. На первом году жизни интенсивно формируются двигательные навыки, закладываются основы психической деятельности. Любое патологическое воздействие на мозг и организм ребенка в это время нарушает

процесс его психомоторного развития. Однако диагностика нарушений развития ребенка первого года жизни затруднена и часто своевременно не осуществляется.

Родители нередко не замечают, что их ребенок позднее самостоятельно сел, позже начал ходить, действовать с предметами, позже сформировалась фразовая речь и ее развитие было замедленным.

При определении в детский сад становятся очевидными трудности в усвоении программы: дети плохо запоминают стихи, инструкции воспитателя понимают после нескольких повторений, на занятиях малоактивны, легко отвлекаются и ссорятся со сверстниками, часто плачут. При их обследовании психологом отмечается уровень развития познавательной деятельности и речи более низкий по сравнению с нормой.

Несформированность на дошкольном этапе необходимых психологических образований, требуемых учебных умений и навыков, мотивационная или интеллектуальная неготовность ребенка к обучению приводит к возникновению различных видов школьной дезадаптации, т.е. трудностям и сложным проблемам в учебной деятельности, общении, поведении, особенно часто у тех, которые воспитываются в семьях в условиях гипоопеки и безнадзорности.

Наиболее ярко выраженной вторичной реакцией ребенка на трудности в школе, неспособность к усвоению школьной программы является формирование у него негативного отношения к учебному процессу. Как следствие, он не хочет делать домашние задания, посещать школу. У него исчезает познавательная потребность, причем уже в середине или к окончанию первого года обучения. На втором году обучения происходит становление устойчивости конфликтных отношений дезадаптированного школьника с педагогами. На уроках и во внеурочное время проявляется весь спектр антидисциплинарного поведения: дерзость, неподчинение, агрессия по отношению к соученикам.

Все эти поведенческие девиации, вызванные стойкой школьной неуспеваемостью, продолжают усиливаться в последующие годы. Конфронтация с педагогами, родителями вызывает у неуспевающего ученика формирование таких отрицательных черт характера, как лживость, грубость, лень, негативизм, которые сопровождаются хулиганскими действиями, воровством, активным пренебрежением уставом и порядком школы. Начинает выстраиваться система асоциального поведения. Прогулы занятий приводят неуспевающего школьника на улицу, в общество детей и подростков с отрицательными наклонностями и такими же проблемами, и они легко попадают под влияние старших и более опытных в асоциальном отношении сверстников.

Начинается новая самостоятельная жизнь со всеми ее атрибутами (курение, сквернословие, игра в карты и в другие азартные игры, бродяжничество, мелкие кражи и вымогательства, угоны транспортных средств, употребление алкоголя, наркотических и токсических веществ, ранняя половая жизнь и т.д.). Употребление алкоголя, наркотизм и токсикомания достаточно быстро приводят к нарастанию психоорганических расстройств с выраженными нарушениями памяти, склонности к агрессии. Появляются грубые формы социальной дезадаптации со стойким отказом от учебы, тенденцией к бесцельной трате времени, бродяжничеству и кражам.

Таким образом, в процессе безуспешного обучения в школе один круг интересов сменяется другим, и к 14 годам такой подросток приобретает асоциальную направленность личности.

Для профилактики формирования девиантного поведения и труднообучаемости рекомендовано:

Ранняя диагностика нарушений познавательной, речевой, эмоционально-волевой сфер в сенситивные периоды дошкольного детства;

Ознакомление воспитателей, родителей с инициальными признаками нарушений в нервно-психической сфере у дошкольников и на начальном этапе обучения в 1 классе;

Индивидуальная коррекционная работа (развитие познавательных процессов, расширение запаса знаний и представлений, ликвидация пробелов в усвоении учебного материала);

Профилактика дальнейшего формирования патологии личности и смягчение имеющихся проявлений (занятость по интересам, создание ситуации успеха и адекватного психологического климата; соблюдение режима дня; саморегуляция и умение управлять собой; аутотренинг; психодиагностика, выработка волевых усилий; учет особенностей акцентуаций характера и темперамента в межличностных отношениях «учитель – ученик»).

Список литературы:

[17]. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учебное пособие для высш. учеб. заведений. – М., 2007.
[18]. Иакушива О.П. Методы психологического изучения девиантного поведения. – Воронеж,– 2005.
[19]. Колесникова Г.И., Байер Е.А., Харагезян М.В. Девиантное поведение: учебное пособие – Ростов-на-Дону,– 2007.
[20]. Федосеенко Е.В. Психологическое сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги. Монография. – СПб, 2006.

PSYCHOGENIC PATHOLOGICAL FORMATION PERSONALITY IN ADOLESCENTS

Terekhina Tamara Veniominovna (Krasnodar, Russia) – candidate of medical fciense, associate professor, clinical psychology Department, Institute of Economics and Management in Medicine and social sphere.

Summary

The early diagnostics of the school exclusion's manifestations and complex psychology – medical – pedagogical correction of these violations. Preventing the deviant behavioral in adolescents.

Key words: psychogenic pathological personalities formation, school maladjustment, deviant behavior.

УДК 159.9.072.43

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ*

Ткач Елена Николаевна (Хабаровск, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университет»; ул. Карла Маркса, 68; elenat3004@mail.ru
Бондарева Марина Юрьевна (Хабаровск, Россия) – аспирант кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университет»; ул. Карла Маркса, 68; mavi-2011@yandex.ru

*Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) в рамках проекта «Супервизорское сопровождение сотрудников детских домов как условие оптимизации эмоционального здоровья детей-сирот в процессе их подготовки к жизни в замещающей семье», проект № 14–06–00510.

Аннотация

Авторы статьи описывают специфические проявления феномена субъектности в подростковом возрасте. Представлены результаты факторного анализа, позволившие выявить проявления субъектности у подростков с разным содержанием эмоционального благополучия: «эмоционально-неблагополучных», «эмоционально-амбивалентных», «эмоционально-благополучных».

Ключевые слова: субъектность, подростковый возраст, эмоциональное благополучие.

В настоящее время не теряет своей актуальности в качестве объекта специального психологического исследования феномен *субъектности.* Исследователи личности В.И. Слободчиков, А.В. Петровский, А.А. Реан, А.Г. Цукерман, Д.И. Фельдштейн феномен *субъектности* больше относят к процессу социализации, считая его центральным образованием человеческой субъективности (духовное выражение сущности человека), которая определяется в системе отношений с другими людьми. Тогда как *субъективность* больше относится к индивидуализации, выражает сущности внутреннего мира человека, то, что находится у основания духовного становления человека [6, 8, 12].

Именно в подростковом возрасте происходит открытие «собственного Я» на социальном, личностном и экзистенциальном уровне. Когда подросток ищет себя в системе человеческих отношений, ощущает себя творцом собственной

биографии. Именно на этом рубеже ребенок из объекта становится субъектом собственной жизни. А.Г. Цукерман отмечает, что в старшем подростковом возрасте ведущее место занимает процесс индивидуализации, но при этом постепенно вступает в силу и процесс социализации, который «заставляет» менять ориентации подростка [12]. Данный процесс характеризуется проявлением особого интереса не только к себе, но к окружающим и окружаемому. В 14–15 лет появляется стремление применить свои возможности, чтобы осознанно чувствовать себя приобщенным к социуму, а также удовлетворить свои потребности в самоопределении, самореализации. Преобразование социального в индивидуальное происходит в процессе сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Общение со сверстниками, значимыми взрослыми является необходимым условием для развития целостного образа Я подростков (А.Г. Цукерман, Д.И. Фельдштейн, Э. Эриксон, Т.С. Табурова и др).

В старшем подростковом и юношеском возрасте крайне важным становится переживание *общности*, в котором подросток чувствует себя принятым, чувствует себя духовно связанным с другими, в котором он может выйти за *рамки самого себя* и постичь личность Другого. В.И. Слободчиков описывает это, используя понятие «со-бытие» («совместное проживание»). Ребенок, вступая в период взросления, понимает, что собственного «Я» нет. Нет собственного смысла. Кризис идентичности – это симптом неуловимости, призрачности собственной самости, которая настоятельно требует выхода (трансцендирования). Понять свою самость – значит констатировать ее фактическое наличие. Под самостью В.И. Слободчиков понимает *субъективность*, которая стоит на пороге между душевным и духовным бытием [8]. В старшем подростковом и юношеском возрасте активно развиваются рефлексивные способности и ответственность за собственные действия [9, 10].

Для выявления специфики проявления субъектности у подростков с разным содержанием эмоционального благополучия, нами было проведено исследование с общей выборкой 138 человек. В исследовании мы использовали рисуночный тест Силвер, адаптированный Копытиным А.И. [7]. Результаты, полученные по шкале «Оценка эмоционального содержания», послужили основанием для разделения подростков, принявших участие в исследовании, на три группы.

В первую группу, с низким уровнем оценки эмоционального благополучия (среднее статистическое значение = 1,58 балла), попали 44 подростка (31,9%) – условно *«эмоционально-неблагополучные»*. Во вторую группу, со средним уровнем оценки эмоционального благополучия (3,00 балла), включены 65 подростков (47,1%) – условно *«эмоционально-амбивалентные»*. В третью группу с высоким уровнем оценки эмоционального благополучия (4,45 балла) были включены 29 подростков (21%) – условно *«эмоционально-благополучные»*.

В ходе проведенного анализа значимых различий средних значений шкал многофакторных опросников, адаптированных А.М. Прихожан: шкала социально-психологической приспособленности (авторы К.Роджерс, Р.Даймонд) (далее – ШСПП) и личностный опросник «Шкала «Я-концепции» (авторы Е.Пирс, Д.Харрис) были выявлены следующие специфические проявления субъектности у подростков с разным содержанием эмоционального благополучия [3].

«Эмоционально-благополучные» подростки проявляют сбалансированность процессов социализации и индивидуализации. Высокие баллы по фактору «общение, популярность среди сверстников» *(*15,00) свидетельствует о высокой самооценке в общении и переживании удовлетворенности в этой сфере, что в свою очередь способствует успешной социализации подростков. Среднее значение фактора «положение в семье» имеет выраженные достоверные различия с другими группами ($p \leq 0{,}001$; $p \leq 0{,}001$). Большая часть *«эмоционально-благополучных»* подростков – это дети, воспитывающиеся в семьях и обучающиеся в общеобразовательной школе (n=17, 58,5%), что свидетельствует о положительном влиянии семейной микросистемы на развитие и эмоциональное состояние ребенка. Полученные нами данные соотносятся с идеями У. Бронфенбреннера, автора социально-экологической модели развития личности, о развитии целостного образа Я, которое способствует субъективному переживанию эмоционального благополучия.

У *«эмоционально-неблагополучных»* подростков была выявлена избыточная социализированность, которая проявляется в крайних полюсах локуса контроля. «Эмоционально неблагополучный» подросток проявляется либо ярким интерналом, либо экстерналом. Объединение двух амбивалентных шкал: «зависимость» (ведомость) и «доминирование» (лидерство) в одном факторе, обозначенном нами как «зависимость» (дисп. = 8,864%) свидетельствует о ведомости подростков, недостатке опоры на внутренние потребности.

«*Эмоционально-амбивалентные»* подростки проявляют высокую адаптивность к изменяющимся социальным условиям в ущерб своей индивидуализации. Результаты факторного анализа не обнаружили в данной группе явных проявлений эмоционального благополучия или неблагополучия. Подростки во многом подвержены внешним (социальным) влияниям, зависят от мнения окружающих (дисп. = 9,522%). Эти подростки тревожны, склонны к фрустрации. Чем ярче выражен позитивный эмоциональный фон, тем больше самопринятия у личности, а чем больше зависимости от чужого влияния, тем меньше самопринятия [1, 2, 11].

Наше исследование подтвердило мысль о том, что первичным и незаменимым источником социализации ребенка является семья (П. Бергер, Т. Лукман, А.А.Толстых и др.). Жизнь в контексте функциональной (благополучной) семьи обеспечивает гармонизацию (баланс) процессов социализации и индивидуализации и развитие субъектности человека. А утрата семьи становится для ребенка глубоко травмирующим, тяжело переживаемым событием [5]. Следует отметить, что в экзистенциально-гуманистическом направлении глубокая внутренняя связанность с миром при соблюдении баланса процессов социализации и индивидуализации интерпретируется как *аутентичность* [4]. У эмоционально-благополучных подростков формируется аутентичный образ Я.

Литература

[1]. Бондарева М.Ю., Ткач Е.Н. Специфика содержания эмоционального благополучия личности в подростковом возрасте // Акмеология. № 1–2 (специальный выпуск). 2014. С. 2016–2018.

[2]. Бондарева М.Ю., Ткач Е.Н. Особенности субъективного переживания эмоционального благополучия в подростковом возрасте // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. № 3(34). 2014. С. 97–109.

[3]. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи: (Детский дом: заботы и тревоги общества. – М.: Педагогика, 1990.

[4]. Рагулина М.В. Аутентичность как психологический ресурс самоорганизации личности // Автореферат дисс. к. психол. наук. Хабаровск, 2007.

[5]. Рагулина М.В., Ткач Е.Н. Эмоциональное здоровье детей, переживших травму утраты семьи, и особенности их психологического сопровождения // Психология обучения. № 6. 2013. С. 34–43.

[6]. Реан А.А. Психология личности. – СПб.: Питер, 2013.

[7]. Силвер Р., Копытин А.И. Рисуночный тест Силвер диагностика когнитивной и эмоциональной сфер личности: методическое руководство. – СПб.: Иматон, 2006.

[8]. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995.

[9]. Тимофейчева В.А. Ответственность как системное качество личности и ее сущностные признаки // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. № 3. 2008. С. 40–44.

[10]. Ткач Е.Н. Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального саморазвития. Диссертация к. психол. наук. Хабаровск, 2000.

[11]. Ткач Е.Н., Бондарева М.Ю. Особенности развития образа Я подростков, воспитывающихся в детских домах // Акмеология. № 3–4 (специальный выпуск). 2014. С. 165–167.

[12]. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задачи для подростков и их педагогов. – М., Рига: Эксперимент,1995.

SPECIFIC MANIFESTATIONS OF SUBJECTIVITY IN ADOLESCENCE

Tkach Elena Nikolaevna (Khabarovsk, Russia) – the candidate psychological sciences, associate professor, Eastern State Humanitarian University; Karl Marx St., 68; elenat3004@mail.ru

Bondareva Marina Yurevna – the graduate student of chair of psychology, Eastern State Humanitarian University; Karl Marx St., 68; mavi-2011@yandex.ru

Abstract

The authors describe the specific manifestations of the phenomenon of subjectivity in adolescence. The results of the factor analysis which allowed to identify the manifestation of subjectivity in adolescents with different content of emotional wellbeing: «emotionally dysfunctional», «emotionally ambivalent», «emotionally safe».

Key words: subjectivity, adolescence, emotional wellbeing.

УДК 159.923

СУБЪЕКТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ – СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ

Токарева Ирина Николаевна (Москва, Россия) – кандидат психологических наук, старший преподаватель, Российский государственный гуманитарный университет; Миусская площадь, Москва, Россия, 125993; itokareva65@mail.ru.

Аннотация

Статья посвящена анализу проблемы субъектности в психологии и результатов эмпирического исследования субъектности студентов вузов. В данной работе проанализированы особенности проявления субъектности студентов из разных типов родительской семьи.

Ключевые слова: организация субъектности, направленность активности, субъективный контроль, стратегии поведения.

Интерес к проблеме субъектности личности в последние десятилетия существенно возрос, особенно в отечественной психологической науке. Актуальность исследований, посвященных феномену субъектности личности, имеет свои основания не только в логике развития самой науки, но и в тех макросоциальных изменениях, которые наука отражает. В быстро изменяющихся условиях социальной жизни современной России, предъявляющих высокие требования к личности, проблема субъектности людей приобретает особую актуальность.

Анализ современных исследований феномена субъектности (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, В.А. Барабанщиков, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков и др.) [1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11], позволяет сделать вывод о разнообразии подходов к трактовке понятия субъектности, что обусловлено многогранностью и многоуровневостью проявления субъектного начала человека.

Рассмотрение и детальное изучение основных подходов к изучению субъектности позволил определить психологическую сущность субъектности личности – способность организовывать свою активность в соответствии с определенной логикой ситуации (В.А. Барабанщиков, Е.А. Белан, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, В.К. Шабельников,) [3, 4, 5, 7, 12].

Многочисленные исследования, посвященные анализу феномена субъектности личности и ее природы, не дают ответа на вопрос о факторах различий в проявлении субъектности людей в повседневной жизни. Социо-культурная сущность феномена субъектности предопределяет детерминирующее влияние семьи в формировании субъектных качеств личности. Нами предпринята попытка конкретизировать представление о психологической организации субъектности на примере проявления субъектной активности студентов вузов в зависимости от типов родительской семьи. Мы предполагаем, что тип организации родительской семьи является условием, существенно влияющим на особенности проявления субъектности студентов в жизненных ситуациях.

В нашем исследовании субъектность студентов раскрывается через параметры ее организации: – направленность активности на объекты внешнего мира или на свой внутренний мир; – субъективная интерпретация и осмысленность жизненных изменений, как личностный фактор контроля, регуляции и организации активности; – выбор способов реализации субъектности в поведении.

Изучение организации субъектности студентов осуществлялось с помощью нескольких методик: «Опросник субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях», «Уровень субъективного контроля», «Психологическая автобиография», «Опросник стратегий поведения в значимых ситуациях». Для определения типа семьи использовалась модифицированная методика «Тип семьи».

Эмпирическое исследование направленности активности показало («Опросник субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях»), что у студентов из расширенной семьи сильнее проявляется общая направленность на свой внутренний мир (,559**), сильнее выражено стремление к развитию и изменению при взаимодействии с жизненными ситуациями (,773**). У них выражено стремление уделять внимание своему внутреннему миру (579**), сильнее выражена преобразовательная активность в жизненных ситуациях (,613**). При этом, в нуклеарной семье, студенты проявляют большую активность в планировании своей жизни (,482**).

Рассмотрение проблемы взаимосвязи между типом семьи и типом субъект-объектных ориентаций с помощью критерия хи-квадрат показало, что в нуклеарной семье значимо чаще ($p < 0,05$) встречается тип «Пользователь жизненной ситуации». Представители данного типа это люди действия, ориентированные на достижение жизненного успеха. Стремление извлечь практическую пользу из тех или иных занятий отражает их трезвый взгляд на жизнь, определенную прагматичность.

В расширенной семье значимо чаще ($p < 0,05$) встречается тип «Гармонизатор жизненной ситуации», характеризующий людей, открытых жизненному опыту, стремящихся согласовывать свои поступки с тем, что предлагает жизнь.

Результаты исследования уровня субъективного контроля показали, что интернальность в разнообразных событиях своей жизни у студентов из нуклеарной семьи проявляется значительно слабее (–,194**). В интерпретации успехов (,112*) и неудач (,212**), а также значимых событий в семье (,276**) и на работе (,118*) представители расширенной семьи чаще, чем представители нуклеарной семьи ориентируются на результаты собственных действий.

Анализ результатов исследования особенностей восприятия значимых жизненных ситуаций (отношения и осмысленность событий своей жизни), полученных по методике «Психологическая автобиография», показал, что у студентов из расширенной семьи сильнее выражено стремление воспроизводить образы своей жизни (,123*), сильнее выражена глубина переживаний, связанных с образами значимых событий своей жизни (,187**). В оценке жизненных перемен для представителей нуклеарной семьи по сравнению с представителями расширенной семьи менее значим прошлый опыт (–,176**), (–,169**). При этом у них менее выражено чувство беспокойства за будущее (,158**). Что в целом отражает их ориентацию на текущие жизненные изменения.

Анализ результатов исследования организации поведенческой активности, полученных по методике «Опросник стратегий поведения в значимых ситуациях», показал, что активность в выборе способов реализации субъектности в поведении сильнее проявляется у студентов из расширенной семьи. В своей жизни они в большей степени, чем представители нуклеарной семьи ориентируются на организацию межличностных взаимодействий (,114*), (,110*) и внепрофессиональную деятельность (,150*). Что свидетельствует о более разносторонней и многогранной реализации субъектности в жизненных ситуациях у представителей расширенной семьи.

Результаты применения двухфакторного дисперсионного анализа показали, что различия в количестве воспроизведенных субъективных переживаний образов прошлого у мужчин из разного типа семей значимо более выражены, чем у женщин. Т. е. тип семьи в большей степени влияет на изменение организации субъектности у мужчин, чем у женщин.

Мужчины из расширенной семьи в организации активности чаще обращаются к истокам, традициям, опыту поколений. Мужчины же из нуклеарной семьи, будучи менее обремененными родовыми связями, свободнее включаются в освоение профессии, быстрее абстрагируются от прошлого опыта. Тип семьи меньше влияет на организацию активности женщин, т. к. в любых условиях женщины не могут изменить свое главное предназначение – быть центром семейного очага, воспитывать детей, что предполагает более сильную зависимость женщин от семейных проблем, что даже в нуклеарных семьях влечет за собой обращение к опыту прошлого.

В целом, полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что субъектность у представителей расширенной семьи связана с более выраженной обращенностью к своему внутреннему миру, а представителей нуклеарной семьи – к внешним условиям жизни. Это связано с тем, что

система межличностных отношений в расширенной семье находится в большем рассогласовании со студенческой деятельностью, чем в нуклеарной семье. Представители расширенной семьи более сложно включаются в деятельность за пределами семьи, что требует более активного включения ориентировки личности в организации собственной субъектности. Нуклеарные семьи, в большей степени вовлечены в современные общественные формы деятельности. Субъектность респондентов из нуклеарных семей более автоматизирована и не требует столь сложной ориентировки для своей организации, как у представителей расширенных семей.

Литература

[1] Абульханова, К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова. – М.: Наука, 1973. – 287 с.

[2] Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М.: Воронеж, 1996. – 768 с.

[3] Барабанщиков, В.А. Восприятие и событие / В.А. Барабанщиков. – СПб.: Алетейя, 2002. – 512 с.

[4] Белан, Е.А. Акмеологический аспект совладающей активности личности (гомеостатическая парадигма) / Е.А. Белан // Акмеология. – Специальный выпуск – № 3, Т. 1,– 2007. – С. 53–56. ISBN5–93756–006 – X.

[5] Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука: избранные психологические труды / П.Я. Гальперин; под ред. А.И. Подольского. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2003. – 480 с. – (Серия «Психологи России»).

[6] Конопкин, О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О.А. Конопкин // Вопросы психологии, 2008. – № 3. – С. 22–34.

[7] Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

[8] Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 2001. – 192 с.

[9] Осницкий // Субъектный подход в психологии: сб. научных трудов / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 314–324.

[10] Петровский, В.А. Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.11 / Петровский Вадим Артурович. – М., 1993. – 76 с.

[11] Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

[12] Шабельников, В.К. Функциональная психология / В.К. Шабельников. – М.: Академический Проспект, 2004. – 592 с.

SUBJECTIVITY OF PERSONALITY – MODERN APPROACH TO RESEARCH

Tokarev Irina (Moscow, Russia) – Ph.D., Senior Lecturer, Russian State University for the Humanities; Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; itokareva65@mail.ru.

Abstract

This article analyzes the problem of subjectivity in psychology and empirical research results subjectivity university students. In this paper we analyzed the features of the manifestation of subjectivity of students from different types of parental family.

Keywords: subjectivity organization, focus activity, subjective control, behavioral strategies.

УДК 159.9.07

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙНЫХ, КРЕАТИВНЫХ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И РЕАЛЬНЫХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РЕСУРСА[1]

Трифонова Алина Владимировна – аспирант лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина Института Психологии РАН, г. Москва, Ярославская, 13, 129366; e-mail: a-linblches@mail.ru

Аннотация

в статье представлен ресурсный подход к проблеме интеллектуальных способностей. Индивидуальный интеллектуальный ресурс рассматривается как своеобразие ментального опыта личности, выраженного в терминах взаимосвязи понятийных, когнитивных, креативных способностей и их соотношения с реальными интеллектуальными достижениями. Показано, что академическая успешность респондентов связана с высоким уровнем развития вербальной креативности и психометрического интеллекта, в свою очередь, взаимосвязь невербальной креативности и понятийных способностей предполагает наличие способности порождать некоторое ментальное содержание, которое соотносится с понятийным опытом респондента.

Ключевые слова: понятийные способности, интеллект, креативность, индивидуальный интеллектуальный ресурс, реальные интеллектуальные достижения.

Введение

Особенности интеллектуального развития личности являются предметом разнообразных психологических и междисциплинарных исследований в течение уже многих десятилетий, однако в последнее время интерес к этой проблеме существенно возрос и приобрел характер устойчивой тенденции. Объяснить это можно изменениями в современном обществе, где именно интеллектуальные ресурсы человека приобретают главную ценность, способную качественным образом изменить и ускорить развитие всего социума в целом.

При исследовании общих интеллектуальных способностей личности авторами используется обширный спектр понятий: «когнитивный ресурс» (D. Kahneman [9], В.Н. Дружинин [7], Н.Б. Горюнова [6]), «интеллектуальный потенциал» (Д.В. Ушаков [16], А.А. Крылов, Л.А. Головей [8]), «интеллектуально-личностный потенциал» (Т.В. Корнилова [10]), «интеллектуальный ресурс» (М.А. Холодная [19], Е.А. Сергиенко [14], А.А. Алексапольский [3], С.А. Хазова [17]), «интеллектуальная компетентность» (Дж. Равен [12], R. Sternberg [22], М.А. Холодная [19], И.А. Зимняя, А.А. Деркач [1]), «интеллектуальная одаренность» (Ю.Д. Бабаева [4], Д.Б. Богоявленская [5], М.А. Холодная [18] и др.). Однако соотношение этих понятий и границы их использования в современной психологической науке не определены, что требует дополнительного анализа.

Кроме того, чрезвычайно важной и все более актуальной становится проблема динамики интеллектуального развития в различных возрастных периодах. Большинство авторов признает особую роль старшего подросткового и юношеского возраста, характеризующегося качественными изменениями в развитии интеллектуальных ресурсов личности, связанными со становлением «мышления в понятиях» (Л.С. Выготский), «формального мышления» (Ж. Пиаже), «понятийного мышления» (Л.М. Веккер, М.А. Холодная [20], Л.Я. Ясюкова [21]).

В настоящее время не выработан единый взгляд на природу и механизмы развития общих способностей, определяющих продуктивность интеллектуальной деятельности. В нашей работе мы попытались проанализировать данную проблему с позиций ресурсного подхода, считая, вслед за М.А. Холодной и С.А. Хазовой, что интеллектуальный ресурс определяется особенностями организации индивидуального ментального опыта: во-первых, сбалансированным сочетанием когнитивных способностей разного типа, ведущую роль среди которых играют понятийные способности, во-вторых, сформированностью компонентов метакогнитивного опыта, в том числе стратегий непроизвольного и произвольного контроля за состоянием индивидуальной системы интеллектуальных ресурсов, в-третьих, наличием индивидуальных познавательных предпочтений, интенций и т.д. [20, 17, с. 44].

Таким образом, соотношение понятийных, креативных, когнитивных способностей и реальных интеллектуальных достижений можно считать аспектами индивидуального интеллектуального ресурса, характеризующего актуальной состояние интеллектуальной сферы личности.

Особый интерес для исследования индивидуального интеллектуального ресурса представляет старший подростковый и юношеский возраст, так как именно этот возрастной период можно считать сензитивным для развития понятийных способностей.

[1] Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ (проект № 14–28–00087), Институт Психологии РАН.

Таблица 1

Факторная матрица, включающая интегральные показатели вербальной и невербальной креативности, психометрического интеллекта, понятийных (категориальных и концептуальных) способностей и реальных интеллектуальных достижений (рейтинга и социометрии) в юношеской выборке

Показатели	Фактор 1 (28,57%)	Фактор 2 (22,85%)	Фактор 3 (15,09%)
Вербальная креативность	,684	,378	,011
Невербальная креативность	-,039	,903	,023
Психометрический интеллект	,703	,007	,313
СД – количество выборов в графах «слабо/средне»	,152	,148	,828
Категориальное обобщение	,341	,509	,309
Понятийный синтез	,242	,828	-,171
Интерпретация рисунка-шутки «Кот»	,282	,515	,285
Рейтинг учебных достижений, баллы	,811	,124	,066
Социометрия: актуальный интеллектуальный статус	,791	,217	-,239
Социометрия: интеллектуальные достижения в будущем	,575	,179	-,677

Методика и выборка исследования

В качестве показателя уровня интеллекта был использован показатель по тесту «Стандартные плюс прогрессивные матрицы» Равена [13]. В качестве показателя творческих способностей – показатели вербальной креативности (методика «Необычное использование») [2] и невербальной креативности (методика «Незавершенные фигуры») [15].

В качестве показателей понятийных (категориальных) способностей – показатели по методикам: «Обобщение трех слов» [20]; в качестве показателя понятийных (концептуальных) способностей – показатели по методикам: «Понятийный синтез» [20]; «Метод микроструктурного анализа рисованных шуток на предмет выявления их когнитивной структуры на примере шуточной картинки «Кот» [11]; Методика «Семантический дифференциал» (на примере слов «почва» и «болезнь»), представляющий собой модифицированный вариант метода семантического дифференциала и позволяющий оценить меру участия сенсорно-эмоциональных впечатлений в функционировании концепта [20].

Для оценки реальных интеллектуальных достижений респондентов использовались следующие методики и показатели: Рейтинг академической успешности студента (показатель: средний балл, полученный респондентом по результатам 2-х последний сессий);

Метод социометрии:

Респондентам необходимо было ответить на следующие вопросы:

а) кого из своих товарищей по группе Вы попросили бы в случае необходимости предоставить помощь в подготовке к занятиям (в первую, вторую, третью очередь)?

б) кого из своих товарищей по группе Вы не хотели бы просить в случае необходимости предоставлять Вам помощь в подготовке к занятиям?

в) кто из Ваших товарищей по группе, по Вашему мнению, будет в дальнейшем строить научную карьеру?

Показатель: индекс социометрического (интеллектуального) статуса респондента.

Участники исследования: студенты 2–4 курсов гуманитарных факультетов ВУЗов г. Москвы возрасте от 19 до 21 года, n=110.

Результаты и их обсуждение

Изучение креативных, когнитивных и понятийных способностей как аспектов индивидуального ресурса требует анализа их соотношения с реальными интеллектуальными достижениями. В нашем исследовании в качестве реальных интеллектуальных достижений использовались следующие критерии: рейтинг учебной успешности и социометрия. Был проведен эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент, вращение варимакс) с использованием следующих переменных:

- вербальная креативность (интегральный показатель);
- невербальная креативность (интегральный показатель);
- психометрический интеллект (в баллах);
- семантический дифференциал (количество выборов в графах «слабо/средне»; сумма баллов по двум словам «почва» и «болезнь»);
- категориальное обобщение (в баллах);
- понятийный синтез (в баллах);
- интерпретация рисованной шутки «Кот» (сумма баллов);
- оценка реальных интеллектуальных достижений (рейтинг учебных достижений, в баллах; индекс социометрии – два показателя в виде оценки сокурсниками интеллектуального статуса респондента на момент учебы в университете и его интеллектуальных достижений в будущем).

Результаты факторного анализа представлены в таблице 1 (выделись три фактора, объясняющих 66,5% общей дисперсии).

Для решения задач нашего исследования представляют интерес первые два фактора. В первый фактор вошел интегральный показатель вербальной креативности (0,684), уровень психометрического интеллекта (0,703) и все три показателя интеллектуальных достижений (академический рейтинг, актуальный и потенциальный интеллектуальный статус с весами 0,811, 0,791 и 0,575 соответственно). То есть в юношеском возрасте в условиях традиционного обучения академическая успешность студентов связана с креативными (вербальной креативностью) и когнитивными способностями, но не сопряжена ни с одним из показателей понятийных способностей.

Второй фактор характеризует следующие связи: в его состав вошли показатели невербальной креативности (0,903), категориального обобщения (0,509), понятийного синтеза (0,828) и способности строить содержательную интерпретацию неоднозначного рисунка-шутки (0,515). Иными словами, высокие показатели невербальной креативности имеют в качестве своей основы высокие показатели понятийных (категориальных и концептуальных) способностей.

Таким образом, невербальная креативность является взаимосвязанной со всеми аспектами понятийных способностей, то есть креативный ответ (в данном случае в виде наполнения «пустого» графического стимула множеством деталей и использование для завершенного рисунка оригинального и сложного по своему смыслу названия) предполагает наличие способности порождать некоторое ментальное содержание, которое соотносится с понятийным опытом респондента.

Выводы

По результатам данного исследования можно сделать вывод, что уровень взаимосвязи между понятийными, креативными, когнитивными способностями и реальными интеллектуальными достижениями может служить индикатором развития индивидуального интеллектуального ресурса.

Наиболее перспективными в данной области представляются исследования, связанные с уточнением роли понятийных способностей в структуре индивидуального интеллектуально-

го ресурса и разработкой ресурсного подхода к диагностике интеллектуальной сферы личности.

Литература

[1]. Акмеология: Учебник. Изд. 2-е, перераб. / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд- во РАГС, 2006. С. 298.

[2]. Аверина И.С., Щебланова Е.И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование». М.: Соборъ, 1996. – 60 с.

[3]. Алексапольский, А.А. Стилевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения: автореф. дисс. …канд. психол.н.: 19.00.01 / Алексапольский Алексей Александрович. – М., 2008. – 26 с.

[4]. Бабаева Ю.Д. Динамическая теория одаренности //Основные современные концепции творчества и одаренности, под ред. Д.Б. Богоявленской, М.: Молодая гвардия, 1997, с. 275–294.

[5]. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М. – Самара: Издательский дом «Федотов», 2009. – 426 с.

[6]. Горюнова Н. Б. Теоретические и прикладные аспекты проблемы когнитивного ресурса. // Психология человека в современном мире: материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – Т. 2. – С. 327–337.

[7]. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН–М, 2001. – 224 с.

[8]. Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Головей. – СПб.: Изд-во С. – Петерб. ун-та, 2003. – 200 с.

[9]. Канеман Д. Внимание и усилие / пер. с англ. И.С. Уточкина. – М.: Смысл, 2006. – 288 с.

[10]. Корнилова, Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания // Вестник Московского ун-та. Серия 14. Психология. – 2010. – № 1. – С. 46–57.

[11]. Осорина М.В. К вопросу о качественной и количественной оценке уровней понимания изобразительного текста. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16: Психология. Педагогика. 2014. № 3. С. 21–36.

[12]. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

[13]. Равен М., Стайл И. Стандартные плюс прогрессивные матрицы Равена (серии A, B, C, D, E) Буклет. М.: Когито – Центр, 2001. – 64 с.

[14]. Сергиенко, Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции [Электронный ресурс] / Е.А. Сергиенко // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 5(7). – URL: http://psystudy.ru (дата обращения 10.12.2014).

[15]. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Торренса. Адаптированный вариант. С-Пб.: Речь, 2006. – 176 с.

[16]. Ушаков, Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. – М.: Институт психологии, 2003. – 262 с.

[17]. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды. Дис. … д-ра психол. наук. – Москва, 2014. – 540 с.

[18]. Холодная М. А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития // Психологический Журнал. 2011. № 5. – с. 69–78.

[19]. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2- ое изд, перераб. и доп. / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

[20]. Холодная, М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям / М.А. Холодная. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.

[21]. Ясюкова Л. А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. СПб.: ГП ИМАТОН, 2005.

[22]. Sternberg, Robert J. Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. – Cambridge: Cambridge University Press. – XVI, 1987. – 411 p.

RELATIONS BETWEEN CONCEPTUAL, CREATIVE COGNITIVE ABILITIES AND REAL INTELLECTUAL ACHIEVEMENTS IN THE STRUCTURE OF INDIVIDUAL INTELLECTUAL RESOURCES

Alina V. Trifonova – postgraduate of the laboratory of abilities and mental resources named after V.N. Druzhinin, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Yaroslavskaya street, 13, 129366; e-mail: a-linblches@mail.ru

Abstract

the paper presents a resource-based approach to the problem of intellectual abilities. Individual intellectual resource is regarded as the person's originality of the mental experience, expressed in terms of conceptual, cognitive, creative abilities and their relation with real intellectual achievements. It is shown that the respondents' academic success is associated with high levels of verbal creativity and psychometric intelligence, in turn, the relationship of nonverbal creativity and conceptual abilities implies the ability to generate a mental content which relates to the conceptual experience of the respondent.

Keywords: conceptual abilities, intelligence, creativity, individual intellectual resources, real intellectual achievements.

УДК 378.14

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОФИЛАКТИКЕ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Ус Оксана Александровна (Краснодар, Россия) – преподаватель, ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»; ул. Ставропольская, 149; oxi79@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу роли социального педагога в превенции аддиктивного поведения.

Ключевые слова: социальный педагог, аддиктивное поведение, первичная профилактика, самообразовательная деятельность.

Современное общество в эпоху перенасыщения и потребления для предотвращения дезорганизации и распада должно обеспечить важнейшее условие социального взаимодействия и эффективного функционирования – предсказуемость социальных действий и социального поведения людей (воспроизведение социально-приемлемых отношений и взаимодействий). Одним из основных средств является социальный контроль. Агенты социального контроля не только наблюдают за правильностью усвоения и реализацией образцов социального поведения, но и обучают индивида правилам поведения в процессе социализации, обеспечивают социальную практику механизмов социальной регуляции. Одним из таких механизмов являются педагогические науки, в частности социальная педагогика.

Социальная педагогика исследует и организует процесс влияния социальной среды на формирование личности, т.е. ищет ответы на главные вопросы: «Как лучше обустроить социализацию? Каковы пути построения позитивно-конструктивной личности – личности независимой, в первую очередь, свободной от различных аддикций?».

Проблема аддиктивного поведения – одно из современных масштабных бедствий в России. Отмечено, что статистика аддикций стремительно молодеет. Так, например, по данным Генпрокуратуры в стране 178 тыс. детей-алкоголиков, возраст первой пробы – 10–12 лет. Также стремительно увеличивается количество и уменьшается возраст детей, зависимых от интернета, социальных сетей, компьютерных игр.

Зависимое поведение в силу психофизиологических особенностей детского возраста формируется в сжатые сроки. Нередко зависимость развивается в течение 2–4 лет. Результаты исследований подтверждают, что склонность к аддиктивному поведению определяется феноменом психологической готовности. Он заключается в «неспособности адекватного восприятия ситуаций, связанных с необходимостью преодоления жизненных трудностей, налаживания отношений с окружающими, правильной регуляции своего поведения» [3]. Психологическая готовность проявляется не всегда, находясь как бы в «спящем» состоянии, активизируясь в ситуации затрудненности или неудовлетворения социально-значимых потребностей человека. Это «слабое звено» в процессе социализации личности, которое обуславливает желание «ухода от реальности» или эскейп-реакции.

Американский психолог Г. Каплан (1980), проведя лонгитюдные исследования, определил, что важной психологической чертой подростка, влияющей практически на все виды отклоняющегося от нормы поведения, является самоуважение. По его мнению «мотив самоуважения – это личная потребность сделать максимальным переживание положительных

и минимальным – отрицательных установок по отношению к себе» [1].

Потребность в самоуважении у подростков особенно сильна, но они не могут (или им не дают возможности) ее удовлетворить социально-приемлемыми способами. Это именно та ситуация, когда может пробудиться «спящая» психологическая готовность к аддиктивному поведению, и ребенок вынужден обращаться к отклоняющимся формам поведения.

Как отмечает философ В.Е. Грудев: «Личность основывается на четырёх краеугольных камнях: самосознании, самообразовании, самовоспитании и самоуважении». При реализации этих потребностей, обобщенно назовем их «потребность в самообразовательной деятельности», индивид достигает уровня высших потребностей человека – эго-потребностей. А. Маслоу в своей теории иерархии потребностей определил эго-потребностям достаточно высокое местоположение.

На наш взгляд, одной из важнейших задач социальной педагогики (социальных педагогов) является организация социально-педагогической поддержки и сопровождения таким образом, чтобы сформировать у индивида осознанную потребность в самообразовательной деятельности и научить ее реализовывать.

Потребность в самообразовательной деятельности можно рассматривать как средство первичной профилактики аддиктивного поведения. Но лишь при условии, что сам педагог имеет устойчивую потребность в самообразовании, имеет навыки самовоспитания, самообучения, демонстрирует позитивную социальную активность. Только в этом случае социальный педагог может стать наставником и примером для школьников в самообразовательной деятельности.

Для продуктивной профилактической работы социальный педагог должен иметь различные знания, умения и навыки как общепедагогические, так и специфические. Набор и состав ЗУНов может варьироваться и специфические ЗУНы возможно приобрести только лишь практическим путем и никак иначе.

Следует отметить, что при реализации мер превенции аддикций возникают трудности, которые «завязаны в клубок социально-психолого-педагогических проблем».

Во-первых, информационная эпоха специфически влияет на процесс освоения знаний. Информацию технически просто получить, однако о ее качестве не задумываются и, как следствие, разрушается исследовательская и аналитическая функции мышления. Скоростные информационные потоки изменяют тип общения между людьми – реальное общение замещается Интернет-коммуникациями [2]. Современные студенты практически не умеют мыслительно концентрироваться, у них крайне ослаблены способности воображения, рефлексии, понимания, анализа, синтеза и т.д.

Во-вторых, педагоги и родители часто «замыкают» самоуважение ребенка на учебной деятельности, не учитывая его достижений в других сферах жизни.

В-третьих, многие «современные» родители полностью погружаются в обеспечение детей «достойными» материальными благами, забывая об ответственности в части нравственного воспитания и полноценного семейного общения.

В-четвертых, семья теряет статус института первичной социализации, уступая средствам массовой информации и коммуникации; медиапродукция в большей мере, чем семья, формирует у подрастающего поколения ценности, жизненные смыслы, установки, которые бывают очень далекими от прежних, традиционных [2].

В-пятых, психолого-педагогическая неграмотность взрослых и их безразличное отношение к детским проблемам.

В-шестых, бесцельное свободное времяпровождение подростков, отсутствие социально-приемлемого хобби, неумение организовать свой досуг и т.п.

Подводя итоги, считаем, что социально-педагогическая деятельность по профилактике аддиктивного поведения будет наиболее успешной при:

- формировании у будущих педагогических работников потребности к самообразовательной деятельности и навыков самообучения, самовоспитания;
- последующем формировании у учащихся потребности к самообразовательной деятельности и их обучении соответствующим навыкам;
- корректном и деликатном психолого-педагогическом просвещении родителей (законных представителей) в вопросах формирования потребности к самообразовательной деятельности;
- при разработке и внедрении социально-педагогических программ, включающих в себя образовательный, психологический и социальный компоненты.

Библиографический список

[1]. Книжникова С.В. Социальные патологии в молодежной среде и их профилактика / Книжникова С.В. – Краснодар: Краснодарский ун-т МВД РФ, 2006–188 с.

[2]. Книжникова С.В. Девиантологическая компетентность в обеспечении личной медиабезопасностию. Акмеология: научно-практический журнал. – № 3–4. М.: 2014, С. 85–86.

[3]. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Пер с англ. ООО «Питер Пресс»; научн. ред. проф. Е.П. Ильина. – СПб.: Питер, 2007.

THE ROLE OF THE SOCIAL EDUCATOR IN THE PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR

Us Oksana Aleksandrovna (Krasnodar, Russia) – lecturer «Kuban state University»; Stavropol St., 149; oxi79@yandex.ru.

Abstract

The article is devoted to the influence of social pedagogy in primary prevention of addictive behavior.

Key words: social pedagogy, addictive behaviors, primary prevention, self-education.

УДК 159.922

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Фатеева Ксения Николаевна – логопед неврологического отделения восстановительного лечения ГУЗ «Городская больница № 10 г. Тулы», 18 проезд, 104, Тула, 300036; e-mail: k.seniafateeva@mail.ru

Хаидов Сергей Курбанович – кандидат психологических наук, кафедра специальной психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (ТГПУ им. Л.Н. Толстого); пр. Ленина, 125, Тула, 300026; e-mail: tgpu@tula.net

Аннотация

Статья посвящена анализу особенностей развития Я-концепции у подростков с задержкой психического развития. В данной работе приводится описание и анализ особенностей поведенческой, когнитивной и оценочной составляющих Я-концепции у подростков в возрасте 13–14 лет, имеющих задержку психического развития. Данные исследования позволяют в последующем обосновать цели и задачи проведения коррекционно-развивающей работы по формированию позитивной Я-концепции у подростков с задержкой психического развития, тем самым создавая возможности успешной адаптации, социальной реабилитации, социализации детей с задержкой психического развития к требованиям социальной действительности и в конечном итоге интеграции их в социум.

Ключевые слова: Я-концепция, подросток, задержка психического развития, самооценка, поведение.

Введение

Проблема исследования Я-концепции у подростков с задержкой психического развития является актуальной и на сегодняшний день. Это обусловлено тем, что если при нормальном психическом развитии подростка и благоприятных воспитательных воздействиях образ Я формируется стихийно, то при задержке психического развития стихийное формирование полноценной Я-концепции затруднительно, а чаще всего невозможно, что в дальнейшем приводит к нарушению социализации данной категории подростков и интеграции их в социум.

В психологической науке «Я-концепция» личности представляет собой систему дифференцированных представлений человека о самом себе, определяющую его чувства, поступки, поведение [12].

Термин «Я-концепция» появился в научном языке в связи с представлениями о дуальной природе человека как познающего субъекта и познаваемого объекта[5].

Теоретические и практические аспекты проблемы развития Я-концепции подростков и ее составляющихизучались как зарубежными (У. Джемс, Ч. Х. Кули, Д. Г. Мид, Д. К. Э. Эриксон, К. Роджерс, Р. Бернс), так и отечественными учеными (В.С. Агапов, Б.Г. Ананьев, М.А. Басин, А.В. Захарова, К.С. Кон, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова, и др.) [1;2;3;4;5;6;11;15;16].

Интерес к данной проблеме вызван пониманием того, что структуры Я-концепции представляют собой ядерные основания личности, определяющие все стороны ее жизнедеятельности. В связи с этим важно понимание закономерности развития этих структур в онтогенезе. Такое знание позволяет определить пути профилактики нарушений личностного развития подростка с задержкой психического развития, а также разрабатывать по отношению к ним оптимальные психокоррекционные подходы, соответствующие возрастным задачам развития.

Изучение Я-концепции опирается на основополагающие работы следующих ученых: основополагающие подходы Уильяма Джемса; символический интеракционизм в работах Ч. Кули и Дж. Мида; представления об идентичности, развитые Э. Эриксоном; феноменалистическая психология в работах К. Роджерса. Я-концепция описывается и в других теоретических работах. Однако система понятий, разработанная в рамках указанных четырех концептуальных подходов, является на данный момент наиболее продуктивной [1;2;3;4;6].

Исследования, посвященные анализу целостной Я-концепции подростков с задержкой психического развития как таково на сегодняшний день отсутствуют. В тоже время имеются работы, посвященные изучению составляющих Я-концепции у детей с задержкой психического развития (Г.В. Грибанова, Е.Г. Дзугкоева, М.Е. Гуменюк, И.А. Конева,) [9; 10; 13].

Методика и выборка исследования

Для исследованияособенностей сформированности Я-концепции подростков с задержкой психического развития использовалась методика «Шкала детской Я-концепции Пирса-Харриса». «Шкала детской Я-концепции» направлена на изучение всех составляющих Я-концепции, а именно когнитивной, оценочной и поведенческой. В данной методике выделяется уровень самоотношения, а так же раскрываются отдельно следующие факторы: поведение, интеллект и положение в школе, ситуация в школе, внешность, физическая привлекательность, физическое развитие как свойства, связанные с популярностью среди сверстников, тревожность, общение (популярность среди сверстников, умение общаться), счастье и удовлетворенность, положение в семье, уверенность в себе.

В исследовании приняли участие 10 подростков с задержкой психического развития, из которых 5 девочек и 5 мальчиков, и 10 подростков без отклонений в психическом развитии. Исследование проводилось в Государственном образовательном учреждение Тульской области «Тульская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VII вида». Выборка исследования была ограничена наличием учеников данного возраста.

Для выявления статистических значимых различий сформированности Я-концепции между подростками, имеющими ЗПР и подростков без отклонений в развитии использовался U – критерий Манна-Уитни, который обсчитывался статистическим компьютерным пакетом SPSS21.

Анализ полученных эмпирических результатов и их обсуждение

Средний балл по фактору «Поведения» показал, что как подростки с задержкой психического развития, так и школьники без отклонений рассматривают свое поведение как соответствующее требованиям взрослых.

Несмотря на средний показатель, 50% подростков с ЗПР оценивают свое поведение как несоответствующее требованиям взрослых. Дети осознают, что их ведут себя неправильно. У них проявляется негативное отношение к требованиям взрослых. Данный показатель намного ниже у подростков, обучающихся в общеобразовательной школе.

Высокий уровень самооценки интеллекта подростков с задержкой психического развития не соответствует уровню реальной успешности данных подростков в специальной школе. Большинство подростков с отсутствием задержки психического развития так же отмечают у себя высокий уровень самооценки интеллекта, но данный уровень соответствует реальной успеваемости учеников.

Несмотря на то, что средний показатель отношения к школе у подростков с ЗПР равен 3, что соответствует нейтральному отношению к школе, 50% подростков, проходящих обследование, оценивают школьную ситуацию как неблагоприятную. Школа вызывает у них неприязнь, скуку. Эти подростки не проявляют интереса к получению новых знаний, безынициативны на уроках. Как правило, это подростки, имеющие низкую успеваемость по школьным предметам. Средний балл подростков без отклонений в развитии равен 5. Данный показатель свидетельствует о том, что подростки оценивают школьную ситуацию как позитивную. Эти подростки с удовольствием посещают школу, они проявляют активность как на уроках, так и во внеурочных мероприятиях.

Учащиеся с задержкой психического развития имеют средний балл 7,3 при самооценке своей внешности. Данные показатели свидетельствуют о средней самооценке своей привлекательности. Интересно то, что все девочки с ЗПР имеют высокий показатель по данному параметру и считают себя физически привлекательными, а большинство мальчиков имеют средний уровень самооценки, что свидетельствует об их адекватном отношении к своей внешности. Высокий уровень самооценки своей внешности имеют подростки без отклонений в развитии. Их средний балл составляет 8. Они считают себя внешне и физически привлекательными, развитыми, популярными среди сверстников.

Все подростки имеют адаптивный уровень тревожности. Это характеризует их нормальное психоэмоциональное состояние и хорошие адаптивные возможности.

Анализ результатов показал, что средний бал самооценки в общении у подростков с задержкой психического развития равен 15,2, что соответствует высокому уровню самооценки. Учащиеся считают себя популярными среди сверстников, стремятся к общению в коллективе. Подростки без задержки психического развития имеют среднюю самооценку в общении. Их средний балл равен 12,5. Они предпочитают общаться в кругу своих друзей, не испытывают потребности в знакомстве с новыми людьми.

Все подростки как общеобразовательной, так и специальной школы испытывают полное удовлетворение собственной жизнью.

Средний балл удовлетворенности своим положением в семье у подростков с ЗПР равен 4,8, что свидетельствует о средней степени удовлетворенности. Несмотря на данные показатели, некоторые подростки недовольны отношениями родителей к ним. Большинство подростков, не имеющих задержку психического развития, также показали среднюю степень удовлетворенности своим положением в семье. Их устраивает отношение к ним родителей.

Подростки с задержкой психического развития имеют средний балл уверенности в себе, который соответствует адекватной самооценке. Несмотря на такой хороший средний результат, 50% от выборки имеют чрезмерно высокий уровень уверенности в себе, который чаще всего носит компенсаторно-защитный характер. Вместе с тем, это может свидетельствовать и об инфантильном характере отношения к своим возможностям, недостаточной самокритичности. Уверенность в себе у подростков без отклонений соответствует реалистичности самооценки.

Результатыисследования представлены в таблице 1.

Метод математической обработки по U–критерию Манна-Уитни выявил статистически значимые различия по шкале «ситуация в школе» U= 60,0 при достоверности p=0,000. Таким образом, подростки с ЗПР значительно негативнее относятся к школе, чем их сверстники без отклонений в развитии.

Полученные результаты исследования показывают, что основу коррекционно-развивающих занятий должны составить социально-психологические тренинги развития коммуникативных навыков. При этом в СПТ должны быть включены упражнения и игры, развивающие системно интеллектуальную деятельность личности [14], а также развитие личности в средовых информационных взаимодействиях [8] и форми-

Таблица 1

Результаты исследования по методике «Шкала детской Я-концепции» Пирса-Харриса

Фактор	Количество баллов по фактору / Уровни развития			
	Подростки с ЗПР		Подростки без отклонений в развитии	
Поведение в школе	6,3	Средний	7,8	Средний
Интеллект, положение в школе	11	Высокий	9,8	Средний
Ситуация в школе	3	Средний	5	Высокий
Внешность, физическая привлекательность	7,3	Средний	8	Высокий
Тревожность	3,1	Низкий	3,5	Низкий
Общение	15,2	Высокий	12,5	Средний
Счастье и удовлетворенность	7,3	Высокий	7,8	Высокий
Положение в семье	4,8	Средний	4,5	Средний
Уверенность в себе	15	Средний	14,2	Средний
Общее количество баллов	**73**		**73**	

рование мировоззрения, культуры, компетентности личности в контексте устойчивого развития природы и общества [7].

Выводы

1. Я-концепция у подростков с ЗПР и у подростков без отклонений в развитии формируется по одним и те же закономерностям.
2. У подростков с ЗПР имеется тенденция к снижению темпа развития Я-концепции.
3. Я-концепция у подростков с ЗПР имеет тенденцию к дисгармоничному развитию.
4. Ситуацию в школе и отношение к ней у подростков с ЗПР имеет негативное, статистически значимое отличие от подростков без отклонений в развитии.
5. Учитывая особенности развития подростков с задержкой психического развития, основу коррекционно-развивающих занятий должны составить социально-психологические тренинги развития коммуникативных навыков.

Литература

[1] Агапов В.С. Сущностная характеристика Я-концепции / Под общ. ред. А.В. Иващенко. – М.: МОСУ, МГСА, РПО, 2001.

[2] Агапов В.С. Современные исследования самосознания Я-концепции субъекта в контексте идей С.Л. Рубинщтейна // Акмеология № 1 (41). 2012. С. 133–143.

[3] Агапов В.С. Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований. // Акмеология. № 3 (43). 2012. С. 26–31.

[4] Агапов В.С. Системное изучение Я-концепции субъекта в российской психологии // Акмеология № 1 (45). 2013. С. 27–30.

[5] Басин М.А. Формирование волевой регуляции у подростков с делинквентным поведением Дис. … канд. психол. наук – М., 2006. – 139 с.

[6] *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.

[7] Гагарин А.В. Мировоззрение, культура, компетентность личности в контексте устойчивого развития природы и общества. // Акмеология. № 3 (35). 2010. С. 28–32.

[8] Гагарин А.В., Раицкая Л.К. Развитие информационной личности: энвайронментальная составляющая // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2013. № 1. С. 013–020.

[9] *Грибанова Г.В.*Психологическая характеристика личности подростков с задержкой психического развития // Дефектология: Научно-методический журнал Академии педагогических наук СССР / Ред. В.И. Лубовский, А.И. Чайкина, 1986. № 5 1986. С. 13–21.

[10] *Дзукоева Е.Г.* Общение как условие социальной адаптации подростков с задержкой психического развития и без отклонений в развитии // Дефектология, 1999. № 2. 19–25с.

[11] *Джемс У.*Психология. – М.: «Педагогика», 1991.

[12] *Дружинин В.* Психология. Учебник для гуманитарных вузов. – СПб. Питер, 2001. 656 с.

[13] *Конева И.А.* Особенности образа Я младших подростков с задержкой психического развития: автореф. – Нижний Новгород, 2002. 26 с.

[14] Мишина М.М. Основные положения системной концепции интеллектуальной деятельности личности // Акмеология № 2. 2013. С. 35. –39.

[15] *Столин В.В.* Самосознание личности. – М.: МГУ, 1984.

[16] *Эриксон. Э.* Идентичность. Психология самосознания. Хрестоматия по социальной психологии личности. Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2006.

FORMATION FEATURES OF I–CONCEPTION OF ADOLESCENTS WITH RETARDATION OF MENTAL DEVELOPMENT

KseniaNikolaevnaFateeva is a speech therapist of the neurology unit of rehabilitation treatment of the State Health Care Institution «Tula Municipal Hospital № 10», 18th passage, 104, Tula, 300036; e-mail: k.seniafateeva@mail.ru

Sergey KurbanovichKhaidovis Ph.D., Department of Special Psychology, Leo Tolstoy Tula State Pedagogical University (Leo Tolstoy TSPU); Lenin Avenue, 125, Tula, 300026; e-mail: tgpu@tula.net

Annotation

the article is devoted to analysis of the formation features of I-conception of adolescents with retardation of mental development. In this paper the description and analysis of the characteristics of behavioral, cognitive and estimating components of I-conception of adolescents aged 13–14 years with mental retardation are presented. In the futurethese studies allow to ground the goals and objectives of the correctional and development work on the formation of the positive I-conception of adolescents with mental retardation, thereby creating opportunities for successful adaptation, social rehabilitation, socialization of children with mental retardation to the requirements of social reality and eventually integrating them into society.

Keywords: I-conception, adolescent, retardation of mental development, self-concept, behavior.

УДК 159.9

О ПОНЯТИИ СУБЪЕКТА В НЕМЕЦКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ

Федосенко Екатерина Владимировна – кандидат психологических наук, декан психологического факультета, заведующая кафедрой общей психологии Балтийского Гуманитарного Института, пр. Стачек, 72, Санкт-Петербург, Россия, 198188; akme.zentr@yandex.ru.

Гура Татьяна Евгеньевна – доктор психологических наук, доцент, проректор по науке и международной деятельности, КУ «ЗОИППО», Украина, г. Запорожье, akme.zentr@yandex.ru.

Аннотация

Статья посвящена анализу понятия субъекта в классической немецкой философии. Рассматриваются понятия рациональной и эмпирической психологии в философии Канта через призму

понятия субъективного и объективного. Представлено понимание субъекта в философии Канта и Шопенгауэра.
Ключевые слова: субъект, объект, рациональная психология, эмпирическая психология, трансцендентальный субъект, представление.

«Мир – это представление»: вот истина, которая имеет силу для каждого живого и познающего существа, хотя только человек может возводить ее до рефлексивно-отвлеченного сознания; и если он действительно это делает, то у него зарождается философский взгляд на вещи. Для него становится тогда ясным и несомненным, что он не знает ни солнца, ни земли, а знает только глаз, который видит солнце, руку, которая осязает землю; что окружающий его мир существует лишь как представление, то есть исключительно по отношению к другому, представляющему, которым является сам человек. …, т.е. весь этот мир. является только объектом по отношению к субъекту, воззрением для взирающего, короче говоря, представлением» [2, С.34].

В своем философском трактате «Мир как воля и представление» А. Шопенгауэр по сути своей обозначил квинтэссенцию психологической науки, науки о об отражении психического.

В данной статье для нас представляет интерес анализ понятий субъекта как важнейшей фундаментальной категории психологии в трактовке классиков немецкой философии И.Канта и А. Шопенгауэра.

«Я мыслю» – cogito, ergo sum

Концепция познающего субъекта в философии Канта стала основополагающей, развивая идеи Декарта – cogito, ergo sum. В «Критике чистого разума», в разделе трансцендентальной диалектики философ анализирует понятие «я мыслю», имеющие огромное значение, как для понимания субъекта, так и для психологии как науки в целом. «Термин Я как мыслящие существо, обозначает уже предмет психологии, которая может называться рациональной психологией…» [1, С. 307], критикуя рациональную психологию «мнимую науку», по словам Канта, он утверждает, что «я мыслю» – это единственная ткань рациональной психологии. Мысль может быть выражена в следующем (табл 1):

Чистая психология представляла собой мыслящую субстанцию:

Таким образом, Кант утверждает что: «посредством этого Я, или Он, или Оно (вещь), которое мыслит, представляется нечто иное, как *трансцендентальный субъект мысли =x*, который познается только посредством мыслей, составляющих его предикаты…» [1, С. 309].

Что Кант понимает под «трансцендентальным» можно объяснить таким образом [3].

Цель трансцендентальной философии – выяснение условий возможности познания. Следовательно, лишь объективное и необходимое синтетическое суждение может быть объектом трансцендентальной философии. Никакой опыт не дает нам объективного и необходимого суждения. Поэтому объективное и необходимое суждение не является опытным, но предшествует опыту, т.е. является априорным.

Рассматривая далее паралогизм (который мы схематично представили выше – табл. 1) как основу метода рациональной психологии Кант предполагает, что он может быть выражен следующим умозаключением, проливающим свет на метафизическое понимание субъекта:

«То, что нельзя мыслить как субъект, не существует иначе, как субъект и есть, следовательно, субстанция.

Мыслящее же существо, рассматриваемое только как таковое, нельзя мыслить иначе, как субъект.

Следовательно, оно и существует только как субъект, т.е. как субстанция» [кант,314].

Однако если мы будем рассуждать *аналитически* (по Канту), полагая в основу «*я мыслю»* как суждение, уже заключающее в себе существование, как данное, то положения рациональной психологии будут начинаться не с понятия мыслящего существа вообще, а с действительности, и из способа (устранив из нее все эмпирическое), мы выведем все, что вообще присуще мыслящему существу. Схематично это можно изобразить следующим образом:

Суждения *«я мыслю» и «я существую»* тождественны в философии Канта. В итоге философ приходит к заключению, что рациональная психология, как «доктрина, расширяющая наше самопознание, не существует» [1, С. 320]. Единство в сознании, это лишь единство в мышлении. Таким образом, если «субъект категорий мыслит эти категории, он не может получить понятие о самом себе как объекте категорий, ведь для того, чтобы мыслить категории, он должен положить в основу свое чистое самопознание, которое должно быть определено» [1, С. 321].

Таблица 1

Категория субстанции	Понятия чистой психологии
1.Душа, есть *субстанция,*	понятие *нематериальности,*
2. по своему качеству *простая*	понятие *неразрушимости,*
3. в различные времена своего существования численно-тождественна, т.е. представляет собой *единство* (а не множество),	понятие *личности* (тождество ее как интеллектуальной субстанции),
Понятие ***духовности***	
4. находится в отношении к *возможным* предметам в пространстве.	*общение* с телами.

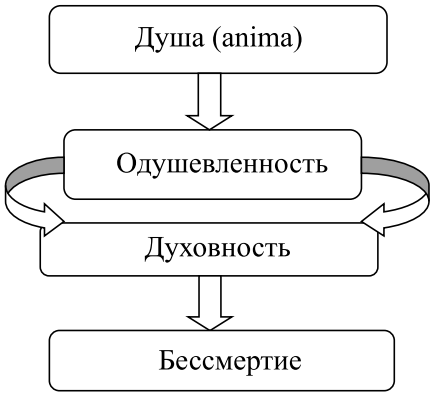


Рис. 1. Чистая психология как мыслящая субстанция.

Таблица 2

Я мыслю	**Суждение**
как субъект,	Понятие субъекта – логическое, субстанция –?
как простой субъект	Абсолютное единство апперцепции, простое *Я*
как тождественный субъект во всяком состоянии своего мышления.	единство сознания мыслящего субъекта, в отношении которого только и возможно представление о предметах.

Таблица 3

Мир как представление	
Объект	***Субъект***
Форма: пространство и время – множественность	Вне пространства и времени
Они непосредственно ограничивают одна другую, где начинается объект, кончается субъект	

«То, что все познает и никем не познается, это – субъект»

Артур Шопенгауэр развил идеи своего предшественника, однако во многом имел несколько иную точку зрения. В Приложение «Критика кантовской философии» философ пишет, что «*величайшей заслугой Канта является различение явления от вещи в себе* – путем указания на то, что между вещами и нами лежит еще *интеллект,* вследствие чего вещи не могут

познаваться так, как они существуют сами по себе». При этом Шопенгауэр был стильно удивлен тем, что Кант не вывел «чисто относительного существования явления из столь простой, столь близкой и столь неопровержимой истины: *нет объекта без субъекта» [*2; С. 666, 691].

Таким образом, Шопенгауэр утверждал, что *«то, что все познает и никем не познается, это – субъект.* Таким субъектом каждый находит самого себя, но лишь поскольку он познает, а не поскольку он – объект познания» [2, С. 37]. Понятие субъекта в представлении данного философа кажется нам определенно четким и естественным. Раскрывая далее свою мысль, философ пишет: «субъект же, познающее, никогда не познаваемое, …ему не надлежит ни множественность, ни ее противоположность – единство» [там же].

Попробуем схематично представить дефиниции *субъекта и объекта* в понимании философии Шопенгауэра (табл. 3).

Таким образом, философ утверждает, что мир как представление можно рассматривать с точки зрения двух полюсов (половин), несуществующих одна без другой: объект и субъект. Объект обладает множественностью, его формой служат пространство и время. Субъект же определяется вне пространства и времени. Границы между объектом и субъектом относительны, где начинается объект, соответственно кончается субъект. Общность этой границы, по мнению Шопенгауэра, «обнаруживается именно в том, что существенные и потому всеобщие формы всякого *объекта, каковы время, пространство и причинность*, мы можем находить и вполне познавать, и не познавая самого объекта, а исходя из одного *субъекта*, т.е. говоря языком Канта, они *a priori лежат в нашем сознании*» [2, С. 38].

Таким образом, мы предприняли попытку проанализировать понимание субъекта с точки зрения представителей классической немецкой философии – И. Канта и А. Шопенгауэра. Трактаты этих великих философов сыграли огромную роль в истории становления психологии как науки, и имеет огромное значение в современном понимании природы *субъекта.*

Литература

[1]. Кант И. Критика чистого разума / пер. с нем. Н. Лосского – М, 2013.
[2]. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. / Пер. с нем. Ю.И. Айхенвальд. – Минск, 2011.
[3]. Andy Blunden. Kant: The Sovereign Individual Subject. The Subject. Philosophical Foundations. 2005/6.

THE NOTION OF THE SUBJECT IN GERMAN CLASSICAL PHILOSOPHY

Fedosenko Ekaterina V. – PhD of psychology, associate Dean of the psychology faculty, head of the Department of General psychology of the Baltic Institute for the Humanities, prospect Stachek, 72, St. Petersburg, Russia, 198188; akme.zentr@yandex.ru.
Gura Tatyana. E. – doctor of psychological Sciences, associate Professor, Vice-rector for science and international Affairs, KU «ZOIPPO, Ukraine, Zaporozhye, akme.zentr@yandex.ru.

Abstract
The article analyzes the concept of the subject in classical German philosophy. The concepts of rational and empirical psychology in Kant's philosophy through the prism of subjective and objective.Presents the understanding of the subject in the philosophy of Kant and Schopenhauer.
Keywords: subject, object, rational psychology, empirical psychology, transcendental subject, view.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Фельдман Инесса Леонидовна (Тула, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, Тульский государственный университет; пр. Ленина, 92; inessa-feldman@mail.ru

Аннотация
В статье выявлены взаимосвязи личностных характеристик и особенностей психического здоровья студентов различных курсов, рассмотрено влияние психического здоровья на профессиональную компетенцию учащихся вуза.
Ключевые слова: психическое здоровье, профессиональная компетенция, нервно-психической устойчивость, акцентуации характера, уровнем невротизации;

Получение образования в высших учебных заведениях относится к виду деятельности, который связан с высоким уровнем психических нагрузок, возрастающих в сессионный период, дефицитом времени, необходимостью усваивать в сжатые сроки большой объём информации, повышенными требованиями к решению проблемных ситуаций, жёстким контролем и регламентацией режима. Отсутствие резервов психического и физического здоровья на каждом из этапов профессионального образования может привести к развитию невротических расстройств и расстройств адаптации. В литературе указывается, что наибольшее число расстройств нервно-психического уровня представляют невротические колебания (около 19%), выявляющиеся у студентов на первом курсе и на протяжении учебы, составляющие от 5,8% до 14,8% в зависимости от факультета и курса вуза. У отдельных авторов приводится цифра 56,6% распространенности пограничных нервно-психических заболеваний у студентов [1].

Таким образом, переживаемый стресс и его последствия составляют серьезную угрозу психическому здоровью студентов, затрудняют и нарушают адаптацию к вузу.

Нами было проведено эмпирическое исследование, где были использованы следующие методики: «Методика выявления профессионально важных качеств специалистов системы «человек-техника»; Личностный опросник Г. Шмишека; Методика диагностики уровня невротизации Л.И. Вассермана; тест «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева; методика определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз»; авторская анкета, направленная на изучение профессиональных представлений студентов.

Выборкой для проведения исследования явились 79 студентов, из которых 28 человек – студенты второго курса, 25 – четвёртого и 26 – шестого курса Тульского государственного университета, обучающиеся по специальностям технического профиля.

Психическое здоровье является сложной многоуровневой, динамичной системой, в которой выделяют четыре специфических уровня: психофизиологический, психологический, социальный и духовный. Психическое здоровье можно определить как состояние динамического равновесия индивида с окружающей средой, совокупность установок, качеств и функциональных способностей, которые позволяют индивиду адаптироваться к среде, преодолевать стрессы и экстремальные ситуации. К составляющим психологической устойчивости необходимо отнести: способность к личностному росту со своевременным и адекватным разрешением внутриличностных конфликтов (ценностных, мотивационных, ролевых); относительную (не абсолютную) стабильность эмоционального тона и благоприятного настроения; развитую волевую регуляцию. [2].

Наряду с понятием «психологическая устойчивость» существуют также понятия стрессоустойчивость, эмоциональная устойчивость и нервно-психическая устойчивость, которые мы будем понимать как синонимы и определять как интегративное свойство личности, характеризующееся взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности и обеспечивающее оптимальное, успешное достижение цели деятельности в стрессогенной обстановке. Таким образом, в процессе обучения на студентов действует множество стрессогенных факторов, под влиянием которых нарушается или затрудняется адаптация студентов к вузу, появляются нарушения психического здоровья в частности в виде различных невротических симптомов. Неблагоприятное эмоциональное состояние сказывается на профессиональном развитии студентов [3].

Рассмотрим результаты эмпирического исследования психического здоровья и развития личности студентов разных курсов.

Корреляционный анализ «Методики диагностики уровня невротизации» Л.И. Вассермана и «Личностного опросника» Г. Шмишека показал, что наблюдается наличие прямой корреляционной связи невротизации и неуравновешенного типа акцентуации: у студентов 2 курса r = 0,51 при уровне значимости 0,01, у студентов 4 курса r = 0,44, у студентов 6 курса r = 0,48 при уровне значимости 0,05.

При корреляционном анализе было выявлено, что у студентов 2 курса наблюдается прямая связь уровня невротизации и застревающего r = 0,42, дистимического r = 0,37 и экзальтированного r = 0,41 (при уровне значимости 0,05) типов акцентуации.

Для студентов 6 курса также характерно наличие прямой связи уровня невротизации и дистимического (r = 0,47 при уровне значимости 0,05), экзальтированного (r = 0,77 при уровне значимости 0,01) типов акцентуации.

Корреляционный анализ показал наличие прямой связи невротизации и циклотимического типа акцентуации: у студентов 4 курса r = 0,59 при уровне значимости 0,01; у студентов 6 курса r = 0,55 при уровне значимости 0,01. Помимо этого у студентов 6 курса наблюдается прямая связь невротизации и тревожного (r = 0,66 при уровне значимости 0,01), а также демонстративного (r = 0,47 при уровне значимости 0,05) типов акцентуации.

Таким образом, была выявлена прямая связь уровня невротизации студентов с застревающим, циклотимическим, демонстративным, неуравновешенным, дистимическим и экзальтированным типами акцентуации характера.

Нами также был проведён корреляционный анализ «Методики диагностики уровня невротизации» Л.И. Вассермана и теста «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева. Выявлено наличие обратной связи невротизации и общего показателя осмысленности жизни: для студентов 2 курса r = –0,46 при уровне значимости 0,05; для студентов 4 курса r = –0,52, для студентов 6 курса r = –0,54 при уровне значимости 0,01. Студенты, имеющие высокий показатель невротизации, считают свою жизнь менее осмысленной.

Также имеется обратная связь невротизации и субшкалы «Цели»: для студентов 2 курса r = –0,41, для студентов 4 курса r = –0,40, для студентов 6 курса r = –0,44 при уровне значимости 0,05. Для людей, имеющих высокий уровень невротизации, характерна безынициативность, которая формирует переживания, связанные с неудовлетворённостью желаний. Они не ставят перед собой важных целей, которые придавали бы смысл их жизни, не проявляют должной активности в том, чтобы добываться своих целей. У студентов 4 курса отмечается наличие обратной связи невротизации и субшкалы «Процесс» (r = –0,50 при уровне значимости 0,05). Студентам с высоким уровнем невротизации свойственно негативный тон переживаний, в результате чего процесс своей жизни они воспринимают как неинтересный, пустой, лишённый смысла. Обратная связь невротизации и субшкалы «Локус контроля-Я» наблюдается у студентов 2 и 4 курсов: для студентов 2 курса r = –0,43, для студентов 4 курса r = – 0,50 при уровне значимости 0,05.

Отмечается также значимая обратная связь показателей невротизации и субшкалы «Локус контроля-жизнь» у студентов 2 и 6 курсов: для студентов 2 курса r = –0,50, для студентов 6 курса r = –0,59 при уровне значимости 0,01.

У студентов 2 и 6 курсов имеется связь невротизации и субшкалы «Результат»: для студентов 2 курса r = –0,41 при уровне значимости 0,05; для студентов 4 курса r = –0,61 при уровне значимости 0,01. Люди, имеющие высокую невротизацию, пассивны в достижении своих целей, поэтому низко оценивают продуктивность своей жизни. Таким образом, отмечается наличие связи уровня невротизации и смысложизненных ориентаций.

Нами был проведён сравнительный анализ результатов по ***«Методике определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз»***. Согласно полученным результатам, среди студентов 6 курса процент испытуемых с низким показателем нервно-психической устойчивости больше, чем среди студентов других курсов (2 курс – 43%, 4 курс – 40%, 6 курс – 54%). У данных студентов более выражена эмоционально-волевая лабильность, эмоциональная неуравновешенность, утомляемость, в том числе при умственной деятельности и общении с людьми. У студентов 6 курса риск дезадаптации в стрессовых ситуациях выше.

Был проведён корреляционный анализ «Методики определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз» и «Личностного опросника» Г. Шмишека. При корреляционном анализе была выявлена обратная связь нервно-психической устойчивости и неуравновешенного типа акцентуации: у студентов 2 курса r = –0,65, у студентов 6 курса r = –0,52 при уровне значимости 0,01; у студентов 4 курса r = –0,47 при уровне значимости 0,05.

Для студентов 2 курса характерно наличие обратной связи показателей нервно-психической устойчивости и застревающего типа акцентуации (r = –0,41 при уровне значимости 0,05). У студентов 2 курса отмечается наличие обратной корреляции между нервно-психической устойчивостью и дистимическим типом акцентуации (r = –0,39 при уровне значимости 0,05).

У студентов 4 и 6 курсов присутствует обратная корреляционная связь нервно-психической устойчивости и циклотимического типа акцентуации (у студентов 4 курса r = –0,68, у студентов 6 курса r = –0,62 при уровне значимости 0,01). Также у студентов 4 и 6 курсов присутствует обратная корреляционная связь нервно-психической устойчивости и экзальтированного типа акцентуации (у студентов 4 курса r = –0,41 при уровне значимости 0,05; у студентов 6 курса r = –0,74 при уровне значимости 0,01).

При корреляционном анализе была выявлена обратная связь нервно-психической устойчивости и тревожного типа акцентуации у студентов 6 курса (r = –0,73 при уровне значимости 0,01).

Таким образом, была выявлена связь уровня нервно-психической устойчивости с акцентуациями характера.

Литература

[1]. Красик Е.Д., Положий Б.С., Е.А. Крюков Е.А Нервно-психические заболевания у студентов. – Томск, 1982. – 115 с.
[2]. Фельдман И.Л. Личностное самопознание будущего специалиста: опыт эмпирического исследования –Тула: изд-во ТулГУ, 2014. –191 с.
[3]. Фельдман И.Л. Особенности личностного самопознания студентов- менеджеров //Специальный выпуск № 1–2 журнала «Акмеология» по материалам IX Международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека». Москва, 1–15 июня 2014 года. – М., 2014. – С. 223–224

FEATURES OF MENTAL HEALTH AND PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING IN THE UNIVERSITIES

Feldman Inessa leonidovna (Tula, Russia) – Ph.D., Associate Professor, Tula State University; Lenina ave., 92; inessa-feldman@mail.ru

Annotation

The article describes e the relationship of personality characteristics and mental health of students of various courses. The author analyses the effect of mental health to the professional competence of students of the university.

Keywords: mental health, professional competence, neuro-psychological stability, accentuation of character, the level of neuroticism;

УДК 378

РЕАЛИЗАЦИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ[1]

Фроловская Марина Николаевна (Барнаул, Россия) – доктор педагогических наук, профессор, Алтайский государственный университет; пр. Ленина, 61; marinanik63@mail.ru

Аннотация.

Проблема образования взрослых актуализируется пониманием необходимости создания условий самопознания, саморазвития и становления авторской позиции профессионала. Рассматриваются гуманитарные основания взаимодействия со слушателями повышения квалификации, анализируется опыт использования

[1] Статья подготовлена в АлтГУ при финансовой поддержке РГНФ (грант № 13–06–00010, тип проекта «а»)

акмеологических технологий, которые позволяют участникам дополнительного образования уточнить ценности и смыслы, переосмыслить собственную деятельность.
Ключевые слова: авторская позиция, акмеологические технологии, саморазвитие.

В последнее время проблема образования взрослых стала одной из обсуждаемых в отечественной и зарубежной педагогике. Страны Европейского Союза принимают «Меморандум непрерывного образования», закладывающий фундамент для «учения длиною в жизнь», что созвучно с позицией М.К. Мамардашвили, который рассматривал образование как возможность человека «быть», становиться в мире.

Актуальность проблемы образования взрослых связана с пониманием необходимости удовлетворения потребностей отдельного человека в самореализации и самосовершенствовании. В.П. Зинченко убеждает, что созидание образа человека, определение горизонта его развития – это дело не «педагогической алхимии», а собственного выбора человека. Задача дополнительного профессионального образования – создать условия для реализации взаимодействия, особой целостной системы, в которой взаимный личностный рост всех участников повышения квалификации приобретёт характер созидания и педагогического поиска. Как организовать процесс обучения взрослых, ориентированный на становление личностной позиции профессионала? Ответ очевиден: в совместной, личностно значимой для каждого деятельности, чему способствуют акмеологические технологии саморазвития и обеспечения достижения каждым участником педагогического процесса.

В Центре повышения квалификации и переподготовки при Алтайском государственном университете предпринимается попытка организации образования взрослых в контексте акмеологической педагогики. «…Человеческая деятельность по своему осуществлению, реализации всегда коллективна, а по механизму усвоения (освоения) всегда индивидуальна» [5, с. 135]. Этот тезис П.Г. Щедровицкого конкретизируется в организации взаимодействия, направленного на понимание. Отсюда вытекает необходимость создания ситуаций осмысления каждым участником собственной авторской позиции через включение в деятельность акмеологических технологий [4]. В первую очередь, рефлексия и понимание имеющегося опыта. Для этого организуется презентации опыта «Действую в настоящем-строю будущее»; написание эссе «Мой профессиональный образ мира»; составление коллажа «Ценности профессиональной деятельности»; создание «портретов» участников педагогического процесса в вузе и др. Индивидуальное переосмысление опыта деятельности предлагается для обсуждения, в ходе которого каждый уточняет собственную позицию и выходит на «вопрошание»: определение границ своих возможностей, обнаружение проблем. Затем выявляются пути преодоления обнаруженных барьеров, способы развития. Данный этап деятельности организуется в малых группах, где каждый вносит собственные предложения в коллективный проект. При этом формы взаимодействия проживаются. Движение каждого к внутреннему результату происходит через осознание личного опыта, дискуссию; диалог с самим собой, коллегами, авторами текстов культуры.

В дополнительном образовании взрослому человеку необходимо осмыслить происходящее, увидеть возможные перспективы и поставить достойные цели. Результат будет зависеть от способов работы с аудиторией. Поэтому работа с текстом культуры разворачивается на трех ступенях:

1. Изучение (с максимальной полнотой) и понимание информации по теме: что именно происходило, когда и как.

2. Осмысление нового знания, то есть наделение его смыслом, который способен увидеть в нём участник повышения квалификации – сам по себе или вместе с модератором, группой – это зависит от конкретных учебных задач.

3. Интерпретация в тексте смысла, создание собственного встречного текста, который в эмоциональной форме выражает личное отношение человека к обсужаемой проблеме, позволяет не только рационально оценить или обобщить, но и прожить ситуацию, и, таким образом, принять личное участие в событии, сделать его частью собственной жизни [1].

Приведем некоторые примеры. Так, обращаемся к тексту – признанию Е.Н. Ильина из его книги «Путь к ученику». Слушателям предлагается выявить особенности своей авторской позиции педагога, подтвердить свою точку зрения ссылками из текста: «*Моя эволюция как учителя-духовника складывалась непросто и выражена тремя этапами. Поначалу придерживался формулы: от человека – к предмету; затем перешел дальше: от предмета – к человеку; ныне обе формулы синтезировались: от человека – через предмет – к человеку! Литература стала для меня почвой, куда высаживаю юные ростки; родником, утоляющим жажду; книгой мудрости, способной защитить от многих неверных шагов» [2].*

При обсуждении прочитанного высказываются позиции относительно ценностей педагогической деятельности автора. Каждый называет концепты, ценностные для него самого. Определяется сущность метафоры, представленной в тексте (литература – «почва», «родник», «книга мудрости») не только через рассуждения, но и через «вопрошание». Может ли любая учебная дисциплина в вузе стать средством для обнаружения смыслов в научной картине мира и в нас самих? С помощью каких гуманитарных практик выстроить «путь к ученику»? Осмысление педагогической позиции автора текста позволяет преподавателям выявить свои гуманитарные приоритеты: рефлексивность, домината на Другого, предметные знания – средство для понимания себя, собственного образа мира в культуре.

В процессе взаимодействия участников дополнительного образования рождаются акмеологические стратегии понимания, которые связаны с осмыслением текста культуры, культуры Другого и своей [3]. Образование взрослых в смысловой деятельности позволяет решать такие важные задачи, как развитие коммуникации и взаимопонимания; создание коллектива единомышленников, способных к сотрудничеству. В таком случае центр повышения квалификации становится центром акмеологического образования, где ведущий курсов является фасилитатором, где существует единый неформальный коллектив, в котором учатся все у всех, и где происходит «выращивание» взрослых людей.

Литература

[1]. Балакина Е.И. Метаморфозы диалога в системе культуры и искусства: монография. – Барнаул: Алтайский дом печати, 2014. – 276 с.
[2]. Ильин Е.Н. Путь к ученику. – М.: Просвещение, 1988. – 248 с.
[3]. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. . – 2-ое изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2008. – 189 с.
[4]. Фроловская М.Н. Акмеологическая школа становления авторской позиции будущего педагога // Акмеология: научный журнал. – 2014. – № 1–2. – с. 228–230.
[5]. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). – М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 156 с.

THE IMPLEMENTATION OF THE AUTHOR'S POSITION OF TEACHER IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Frolovskaya Marina Nikolaevna (Barnaul, Russia) – doctor of pedagogical Sciences, Professor, Altai state University, Lenin Ave, 61; marinanik63@mail.ru

Abstract

The problem of adult education updated understanding of the need for creating conditions for self-discovery, self-development and formation of the author's professional position. Discusses humanitarian grounds interaction with students training, examines the experience of using acmeological technologies that allow participants additional education to clarify values and meanings, to rethink their own activities.
Key words: author's position, acmeological technology, self-development.

159.9+316.6

РУКОВОДИТЕЛИ КАК СУБЪЕКТЫ СОВМЕСТНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ «ПОМЕХИ» РАЗВИТИЯ

Флоровский Сергей Юрьевич (Краснодар, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, Кубанский государственный университет; ул. Ставропольская, 149; florowsky@mail.ru

Аннотация

Анализируется феномен психологических «помех» развития руководителей в качестве субъектов совместной управленческой деятельности (СоУД). СоУД рассматривается как особое психологическое «измерение» управленческой деятельности, задающее самостоятельный вектор личностно-профессионального развития руководителя. Выделяется три типа таких «помех»: организационные, социально-психологические, личностные.

Ключевые слова: совместная управленческая деятельность, субъект, руководители, развитие, психологические «помехи».

Одной из доминирующих моделей профессиональной активности современных руководителей является совместная управленческая деятельность (СоУД). В онтологическом плане эта деятельность представлена множеством межличностных интеракций, предполагающих осуществление несколькими руководителями системы управленческих функций, связанных с регуляцией межгруппового взаимодействия возглавляемых ими структурных подразделений (организационных подсистем) и направленных на решение проблем функционирования и развития организации как целостного субъекта социально-экономической активности [3].

СоУД представляет собой особое психологическое «измерение» [6] управленческой деятельности, задающее самостоятельный вектор личностно-профессионального развития руководителя. В системе реализующей это развитие субъектной активности выделяются три основных аспекта: предметный, коммуникативный и личностный (интраперсональный).

В первом случае речь идет о предметно-прагматической функции деловых интеракций в системе связей «руководитель–руководитель»: включение во взаимодействие с другими управленцами дает менеджеру возможность решения проблем, требующих сопряжения деятельности нескольких структурных подразделений и/или организационных подсистем. Этот аспект управленческой активности представляет собой инструмент подключения менеджера к ресурсному фонду организации, представленному опытом, знаниями, интеллектом, креативностью, социальными связями и возможностями управленческого сообщества как коллективного субъекта. Естественно, что такое подключение носит двусторонний характер: персональные ресурсы руководителя тоже включаются в организационный фонд решения задач и проблем как неотъемлемая и органичная часть совокупного управленческого опыта, знания и интеллекта [2, 5].

В коммуникативном аспекте участие в СоУД представляет собой действенное средство интеграции руководителя в систему разнопорядковых и разноуровневых организационно-управленческих связей и отношений на ведущих уровнях статусно-должностной иерархии, его включение в специфическую социальную группу – управленческий коллектив, управленческую команду, управленческое сообщество организации и т.п. Принятие в качестве партнера по СоУД со стороны других управленцев, оценка ими конкретного менеджера как «приемлемого/неприемлемого», «продуктивного/непродуктивного», «легкого/трудного» и т.д. партнера по взаимодействию и члена управленческой команды является важной составляющей общей эффективности профессиональной деятельности руководителя [3, с. 143–149].

На интраперсональном уровне приоритетны проблемы личностных характеристик руководителей, содействующих или препятствующих осуществлению ими успешного взаимодействия друг с другом, а также – направленности и масштаба трансформации системы духовно-интеллектуальных, коммуникативных, эмоционально-волевых качеств в связи с освоением и реализацией роли партнера по СоУД. При этом закономерно возникает вопрос о «психологической цене», которую приходится платить руководителям за достижение личностно и прагматически приемлемых отношений с партнерами по повседневным интеракциям в менеджерском сообществе, зачастую имеющем примитивную или деформированную управленческую культуру (криминализированную, корыстную, манипулятивную и т.д.).

Продвижение по каждому из вышеназванных субвекторов личностно-профессионального развития сопряжено с действием множества факторов препятственного и отклоняющего типов, которые могут быть квалифицированы как психологические «помехи».

Обобщая результаты наших многолетних исследований и практической психологической деятельности в данной проблемной области, можно выделить следующие «помехи» развития руководителей как субъектов совместной управленческой деятельности.

Организационные «помехи» связаны с негативными характеристиками организационной среды [1], оказывающими деструктивное влияние на развитие субъектности руководителя в пространстве СоУД.**.** К этой категории могут быть отнесены: *архаичный подход к управлению*, основанный на идее «разделяй и властвуй» (в этом случае собственники и топ-менеджмент организации поддерживают автономизационные тенденции руководителей среднего и низового уровней управления высшего ранга, поощряя их придерживаться в своем поведении сценария, метко названного Ли Якоккой «бег по параллельным дорожкам»); *ориентация управленческой культуры организации на парадигму власти*, акцентирующую роль субординационно-иерархических связей и дискриминирующую (вплоть до «размывания» и полной деструкции) связи и отношения координационно-паритетного типа, а также – выдвигающую в качестве «правильной» доминанты менеджерского сознания борьбу за власть и влияние вместо предметного и эффективного решения организационных проблем и задач; *примитивизм управленческой культуры*, выражающийся в фиксации сознания членов управленческого сообщества организации на эгоистических или узкогрупповых целях (при полной индифферентности к целям организации), поддерживаемых примитивными базальными потребностями (физиологический комфорт, безопасность, структурирование времени и т.п.); *криминализация управленческого сообщества организации* (в этом случае системообразующим фактором отношений «руководитель-руководитель» и СоУД оказывается направленность на реализацию схем асоциальной экономической активности: рейдерство, «распил» бюджетных средств и т.п.).

Социально-психологические «помехи» связаны с характером ожиданий, проецируемых на руководителя как субъекта СоУД со стороны его ближайшего окружения (группы взаимосвязанных управленцев), так и управленческого сообщества организации в целом. Онтологизируясь в виде механизмов поддержки/неподдержки участниками взаимодействия определённых личностно-обусловленных паттернов поведения партнеров по СоУД, эти ожидания отражают такой важный пласт управленческой культуры организации как комплекс реально-действующих норм общения и совместной деятельности руководителей, а в пределе – и содержание культурообразующих «базовых представлений» [3]. В число малопродуктивных для СоУД (и её субъектов) экспектационных паттернов входят: *ориентация руководителей как субъектов управленческого взаимодействия на дисбалансный вариант «решетки менеджмента»* с акцентированной направленностью на отношения и редуцированной ориентацией на решение содержательных задач (вследствие чего стабильно предпочитаемыми партнерами по взаимодействию оказываются руководители, ориентированные на отношения, в то время как придерживающиеся «задачной» ориентации управленцы быстро приобретают репутацию «трудных и непродуктивных» в совместной работе); *вытеснение на периферию организационных процессов руководителей с выраженными карьерными ориентациями*; *поддержка элиминативного стиля принятия управленческих решений в организации* (данная поддержка носит косвенный характер и выражается в выдвижении на позицию наиболее приемлемых партнеров по СоУД управленцев, ориентированных на принцип «избегания принятия решений во всех случаях, когда это возможно» и способных не столько преодолевать трудности, сколько «обходить» их); *«приватизация» ценностных ориентаций руководителей как фактор их успешной интеграции в управленческое сообщество организации* и происходящее вследствие этого активное «вымывание» с ведущих уровней организационно-управленческой иерархии руководителей с просоциально-ориентированными нестяжательскими ценностями; *примитивизация критериев формирования руководителями высшего ранга своего окружения*, выражающаяся в поддержке и «приближении к себе» не активных, инициативных, стремящихся к развитию, а «удобных» и «управляемых» менеджеров среднего звена.

Личностные «помехи» объединяют препятствия и ограничения, коренящиеся в личностной организации самого

менеджера. Это: *низкий «когнитивный горизонт»*, не позволяющий отрефлексировать и осознать роль СоУД как одного из важнейших факторов интегральной управленческой эффективности (самой главной причиной является недостаток или слабая структурированность опыта реальной управленческой деятельности, среди более редких, но и более устойчивых – личностный эгоцентризм, дефицитарность социального и/или эмоционального интеллекта, близость к психологическому портрету реалистического типа личности в понимании Д. Холланда); *несформированность личностно-профессиональной позиции сотрудничества* (установка на следование авторитарным либо абдикратическим сценариям взаимодействия, неготовность и неспособность выстраивать партнерские отношения с окружающими, стремление к охране собственных ресурсов и активному заимствованию-хищению чужих); *дефицитарность репертуара операциональных средств управленческого взаимодействия* (о распространенности этой «помехи» свидетельствует характерный для более чем 80% руководителей модус восприятия СоУД как значимой, но слабо субъективно контролируемой области своей профессиональной активности); *личностно-обусловленное предпочтение малопродуктивных* (но субъективно комфортных) *манипулятивных и/или силовых сценариев взаимодействия* в системе отношений «руководитель-руководитель».

Характерный для каждой конкретной организации, группы взаимосвязанных руководителей и определенного («вот этого») менеджера симптомокомплекс «помех» развития коллективного или индивидуального субъекта совместной управленческой деятельности всегда носит вертикально-интегрированный характер, объединяя в уникальной конфигурации факторы организационной, социально-психологической и личностной природы. Поэтому психологическая помощь в преодолении и профилактике данных «помех» должна учитывать эту закономерность.

Литература

[1]. Деркач А.А. Роль организационной среды в становлении личности профессионала // Акмеология. 2011. № 3(39). С. 8–18.

[2]. Журавлёв А.Л., Нестик Т.А. Психология управления совместной деятельностью: Новые направления исследования. М.: Ин-т психологии РАН, 2010.

[3]. Флоровский С.Ю. Совместная управленческая деятельность и общение руководителей: Личностные факторы и механизмы регуляции. Краснодар: Кубанский гос. ун-т; Ярославль: Междунар. Акад. Психол. Наук, 2000.

[4]. Флоровский С.Ю. Совместная управленческая деятельность руководителей как источник угроз для безопасности организации // Человек. Сообщество. Управление. 2010. № 3. С. 4–13.

[5]. Katzenbach J. The Wisdom of Teams: Creating the High Performance Organization: European Version. N.Y. – L.: McGraw-Hill Professional, 2005. 378 p.

[6]. Yukl G.A. Leadership in Organizations. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

MANAGERS AS SUBJECTS OF JOINT MANAGERIAL ACTIVITIES: PSYCHOLOGICAL «HINDRANCES» OF DEVELOPMENT

Florovski Sergey Yurievich (Krasnodar, Russia) – PhD Psychology, Associate Professor, Kuban State University; Stavropol'skaya str., 149; florowsky@mail.ru

Abstract

The phenomenon of psychological «hindrances» of development of managers as subjects of joint managerial activity (JMA) is analyzed. JMA is considered as the special psychological «measurement» of managerial activity setting an independent vector of personal and professional development of the manager. Three types of such «hindrances» are allocated: organizational, social and psychological, personal.

Key words: joint managerial activities, subject, managers, development, psychological «hindrances».

УДК 159.922

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ

Хаидов Сергей Курбанович (Тула, Россия) – кандидат психологических наук, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого; пр. Ленина, 125, Тула, 300026; e-mail: tgpu@tula.net

Аннотация

Статья посвящена психологической структуре личностно-профессиональных качеств муниципальных служащих. Представлены компоненты и входящие в них личностно-профессиональные качества, обусловливающие их личностно-профессиональное развитие. Раскрыто психологическое содержание личностно-профессиональных качеств муниципальных служащих.

Ключевые слова: муниципальные служащие, личностно-профессиональное развитие, личностно-профессиональные качества.

Результаты психолого-акмеологических исследований показывают, что личностно-профессиональное развитие муниципальных служащих обеспечивают высокоразвитые личностно-профессиональные качества.

«Личностно-профессиональные качества – это обобщенные устойчивые личностные свойства, которые оказывают сильное влияние на эффективность выполнения профессиональной деятельности».

Данные качества присваиваются или формируются на основе имеющихся сложных частных способностей в процессе обучения, а далее развиваются и совершенствуются в процессе профессиональной деятельности с накоплением профессионального опыта. Часть из них являются психическими функциями, часть – свойствами личности, а часть обусловливаются спецификой профессиональной деятельности [1].

Эмпирические исследования, проведенные по личностно-профессиональному развитию муниципальных служащих [2;3;5;6;7;8;9] позволяют определить компоненты, обусловливающие данное развитие: мотивационно-целевой; когнитивно-оценочный; регуляторно-волевой; инструментально-поведенческий.

В мотивационно-целевой компонент входят следующие личностно-профессиональные качества: целеустремленность; понимание личных ценностей; понимание личных целей; самостоятельность выдвижения целей; планирование целей; мотивация достижений; мотивация оказания помощи другим; мотивация к достижению Я-идеального.

Данные личностно-профессиональные качества имеют следующее психологическое содержание: наличие хорошо осознанных целей в жизни, стремление планировать свое время и порядок выполнения дел, наличие ясного понимания своих личных ценностей, потребность в ясном осознании целей своей личности или профессиональной деятельности. Автономность в организации профессионально-личностной активности. Выдвижение и удержание целей с их достижением. Осознанное планирование профессиональной деятельности, реалистичность планов и их детализированность, иерархичность и устойчивость. Система осознанной саморегуляции произвольной активности. Потребность в осознанном выдвижении и достижении поставленных целей, гибкое и адекватное реагирование на изменение условий. Наличие высокой мотивации достижения, мотива помощи другим, развитое чувство ответственности за достижение общих целей, великодушие, осознанных целей к преодолению своих недостатков и развитию своих достоинств. Понимание идеальных позитивных целей своего личностного развития. Мотивация к самоизменению, самосовершенствованию.

Когнитивно-оценочный компонент включает в себя такие личностно-профессиональные качества как: оценка деловых и личностных качеств наиболее предпочитаемых коллег по профессиональной деятельности; оценка деловых и личностных качеств наименее предпочитаемых коллег по профессиональной деятельности; самооценка своих деловых и личностных качеств; умение решать проблемы; знание науки управления; наличие творческого подхода; способность формировать коллектив; реалистичность базы суждений и поступков; гибкость профессиональных планов и действий;

моделирование профессиональной деятельности; программирование профессиональной деятельности; оценивание результатов профессиональной деятельности.

Указанные личностно-профессиональные качества включают в себя следующие психологические характеристики: умение увидеть, объективно оценить недостатки предпочитаемого коллеги, достоинства непредпочитаемого коллеги, свои личные и профессиональные качества, наличие стратегии, необходимой в принятии решений, знание закономерностей управления, умение генерализировать достаточное количество новых идей, принимать нестандартные творческие решения, сформировать дружную команду единомышленников, наличие реалистичной базы суждений и поступков, способность перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий, умение осознано и адекватно представлять внешние и внутренние значимые условия, осознанное программирование своих действий, адекватная оценка себя и результатов своей профессиональной деятельности и поведения.

Регуляторно-волевой компонент объединяет следующие личностно-профессиональные качества: ответственность; инициативность; решительность; самостоятельность приятия решений; выдержка; настойчивость; общий уровень развития волевых качеств; сдержанность; энергичность; умение управлять собой.

Составляющими психологического содержания личностно-профессиональных качеств данного компонента являются: ответственность, обязательность в исполнении своих функциональных обязанностей, наличие высоких лидерских тенденций, быстрое и уверенное принятие решений, умение контролировать свои эмоции, способность преодолевать препятствия на пути к достижению цели, активность, деятельность, высокая работоспособность, оптимистичность, способность в полной мере использовать свое время, энергию, умения, умение, проявлять искренность, непосредственность, настойчивость в достижение поставленной цели.

Инструментально-поведенческий компонент состоит из следующих личностно-профессиональных качеств: внимательность; продолжающееся саморазвитие; умение оказывать влияние на окружающих; наличие навыков руководства; умение обучать; адекватный макиавеллизм; уверенность в себе; независимость поведения; этичность поведения; принимающее поведение; кооперативность; развитость социального самоконтроля.

Личностно-профессиональные качества этого компонента имеют следующее психологическое содержание: способность произвольно концентрировать внимание и стабильно его удерживать при необходимости, высокая восприимчивость к новым ситуациям и возможностям, наличие практической способности добиваться результата от работы подчиненных, качеств наставника, лидера и авторитета, честность, надежность, проявление уверенности в себе, умение быть хорошим советчиком, наставником и организатором, скромность, этичность поведения, стремление к тесному сотрудничеству с референтной группой, дружелюбные отношения с окружающими, гибкость и компромиссность при решении проблем и в конфликтных ситуациях, сознательная конформность, умение эффективно контролировать свое поведение, отсутствие стремления к созданию у окружающих нужного впечатления о себе.

Таким образом, психологическая структура личностно-профессиональных качеств позволяет использовать психолого-акмеологические технологии, способствующие личностно-профессиональному развитию муниципальных служащих.

Литература

[1] Мудрость Конфуция: истоки психологии и акмеологии управления / В.Г. Зазыкин, Е.А. Смирнова, Ю.В. Грузов – Иваново: Ивановский филиал РАНХ и ГС; 2014. – 112 с.

[2] Хаидов С.К. Стимулы личностно-профессионального развития муниципальных служащих //Акмеология. Специальный выпуск по материалам секции «Акмеология» V Съезда Российского психологического общества. М, 2012, С. 174–175.

[3] Хаидов С.К. Требования органов местного самоуправления к профессионально-важным качествам муниципальных служащих (статья) // Акмеология 2013. № 4 (48). С. 113–118.

[4] Хаидов С.К. Сущностные признаки личностно-профессионального развития муниципальных служащих // Акмеология 2014. № 1–2 (специальный выпуск) Материалы IX Международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» (Москва, 1–15 июня, 2014). С. 232–234

[5] Хаидов С.К. Диагностический комплекс исследования профессионально-важных качеств муниципальных служащих // Акмеология 2013. Специальный выпуск по материалам XXI акмеологических чтений аспирантов, магистрантов и молодых ученых (Москва, декабрь 2013 г.). С. 243–244.

[6] Хаидов С.К. Использование методики интерперсональной диагностики Т. Лири для выявления потенциального стремления муниципальных служащих к личностно-профессиональному развитию. // Акмеология 2014. № 1–2 (специальный выпуск) Материалы IX Международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» (Москва, 1–15 июня, 2014). С. 230–232

[7] Хаидов С.К. Социальный самоконтроль как показатель личностно-профессионального развития муниципальных служащих // Акмеология № 4 (2014). С. 269–274.

[8] Хаидов С.К. Роль макиавеллизма личности в личностно-профессиональном развитии муниципальных служащих// Акмеология 2014. № 3–4 (специальный выпуск) Материалы XXII Международных акмеологических чтений (Москва, Санкт_ Петербург 1–15 декабря, 2014). С. 178–179

[9] Хаидов С.К. Влияние волевых качеств личности на личностно-профессиональное развитие муниципальных служащих // Акмеология 2014. № 3–4 (специальный выпуск) Материалы XXII Международных акмеологических чтений (Москва, Санкт-Петербург 1–15 декабря, 2014). С. 180–181

PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF MUNICIPAL EMPLOYEES

Sergey Kurbanovich Khaidov (Tula, Russia) is Ph.D., Department of Special Psychology, Leo Tolstoy Tula State Pedagogical University (Leo Tolstoy TSPU); Lenin Avenue, 125, Tula, 300026; e-mail: tgpu@tula.net

Annotation

The article is devoted to the psychological structure of personal and professional qualities of municipal employees. The components and their constituents of personal and professional qualities determining their personal and professional development are presentedin the article. Psychological content of personal and professional qualities of municipal employees are disclosed.

Keywords: municipal employees, personal and professional development, personal and professional qualities.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Хамизова Ильяна Хусеновна (Нальчик, Россия) – кандидат психологических наук, старший преподаватель, Нальчикский институт кооперации Белгородского университета кооперации, экономики и права; г. Нальчик, ул. Кулиева 9; lana.2707@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу структуры акмеологической готовности выпускников вуза к профессиональной деятельности, и основных факторов влияющих на формирование этой готовности.

Ключевые слова: психолого-акмеологические факторы; акмеологическая готовность к профессиональной деятельности.

Современные профессии предъявляют высокие требования к готовности специалистов, к его компетентности, целеустремленности, мобильности, быстроте и точности выполнения профессиональных задач в заданных условиях и за определенный промежуток времени. Повысилась роль психолого-акмеологической готовности выпускников вуза к профессиональной самореализации. Несмотря на многочисленные исследования, проблема профессиональной подготовки специалистов не становится менее актуальной. От акмеологической готовности выпускников вуза к профессиональной деятель-

ности зависит успешность дальнейшего профессионального становления и саморазвития.

Вместе с тем, согласно единому критерию качества образования, разработанному Н.В. Кузьминой [1], показателем успешности деятельности образовательной системы является готовность подавляющего большинства выпускников по признакам вхождения в новую систему. Многоплановость требований к профессиональной подготовке современного специалиста обуславливает необходимость изучения готовности выпускников вуза к профессиональной деятельности и психолого-акмеологических факторов, ее обеспечивающих.

В контексте наших исследований мы рассматриваем готовность, с одной стороны, как результат (продукт) деятельности образовательной системы в целом, с другой стороны, как психическое новообразование в структуре личности, которое обеспечит молодому специалисту успешное вхождение в профессию и профессиональную самореализацию. При таком подходе, «готовность» можно рассматривать как акмеологическую категорию, и мы можем говорить об «акмеологической готовности».

Акмеологическая готовность выпускников вуза и молодых специалистов к профессиональной деятельности определяется, как интегральное психическое новообразование личности и субъекта деятельности, обеспечивающее достижение наивысших результатов в профессиональном становлении. Акмеологическая готовность к успешной профессиональной деятельности включает следующие структурные компоненты: оценочный, эмоционально-волевой, мотивационный, компетентностный, креативный [3].

Развитие каждого из компонентов готовности, и соответственно, самой готовности в целом детерминировано конкретными психолого-акмеологическими факторами. Так, формированию оценочного компонента готовности способствуют адекватная оценка перспектив развития в той или иной профессиональной сфере и оценка наличного уровня готовности к предстоящей деятельности. Мотивационный компонент выражается в устойчивых профессиональных мотивах, установках личности и профессиональной направленности. Эмоционально-волевой компонент обусловлен такими факторами как ответственность за качество профессиональной деятельности, способность к волевой регуляции своей деятельности, активное саморазвитие и самообразование, удовлетворенность профессией и ценностное отношение к ней, положительные эмоции от результатов собственной деятельности. Креативный компонент обусловлен творческими потенциалами и развитыми интеллектуальными и духовно-нравственными качествами, (оригинальность и гибкость мышления; интуитивное принятие правильного решения). Компетентностный компонент является интегрирующим, и подразумевает формирование общекультурных и профессиональных компетенций, выраженные в умении ставить и решать профессиональные задачи за отведенное время.

Базовыми составляющими комплекса акмеологической готовности к успешной профессиональной деятельности молодых специалистов являются интегральные компетенции:

- профессионально-деятельностные: компетентность в области осваиваемой профессии, самоорганизация и саморазвитие, умение решать профессиональные задачи, рефлексия;
- личностные: профессиональная мотивация, ценностное отношение к профессии, коммуникабельность, ответственность, самооценка, креативность.

Значимость факторов определялась при сравнительном анализе особенностей деятельности и профессионально-личностных характеристик выпускников разных уровней готовности. Также, нами было изучено как сами выпускники оценивают значимость тех или иных факторов. Формирование акмеологической готовности выпускников вуза к профессиональной деятельности детерминировано комплексом психолого-акмеологических факторов:

– объективные: востребованность профессии в обществе, престижность, возможность достойного заработка и карьерного роста, социальный статус;

– субъективно-объективные: качество управления системой, профессионализм и компетентность коллег и руководителей психологический климат в коллективе;

– субъективные: профессиональная компетентность, профессиональная мотивация, удовлетворенность профессией, ценностное отношение к профессии, ответственность, креативность, активное саморазвитие, саморегуляция и самоорганизация, адекватная самооценка, коммуникабельность [2].

К формированию компонентов акмеологической готовности к успешной профессиональной деятельности приводит взаимовлияние и интеграция выделенных факторов. Среди них ведущими являются субъективные факторы, так как объективные и субъективно-объективные факторы влияют на формирование готовности к деятельности выпускников вуза опосредованно, преломляясь через субъективные.

Ориентация на личность студента, его индивидуально-творческое развитие может рассматриваться как одно из условий совершенствования профессиональной подготовки высококвалифицированных профессионалов. Акме-ориентированный подход к проблеме профессиональной подготовки будущих специалистов и студентов открывает новые возможности повышения качества образования и актуализации личностных, профессионально-деятельностных и психолого-акмеологических, потенциалов субъектов образования. Изучение психолого-акмеологических факторов, лежащих в основе формирования готовности к профессиональной деятельности, дают возможность спрогнозировать успешность профессионального становления молодых специалистов. Какой подход может стать основой психолого-акмеологического сопровождения профессионального развития на этапах обучения в вузе и вхождения в профессию. Повышение уровня психолого-акмеологической готовности выпускников вуза является основой совершенствования профессиональной деятельности.

Литература

[1]. Кузьмина (Головко-Гаршина), Н. В. Предмет акмеологии: 2 изд., испр. и доп. / Н.В. Кузьмина (Головко-Гаршина). – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.

[2]. Сабанчиева Р.З., Хамизова И.Х. Акмеологическая готовность студентов к профессиональной деятельности. Научно-практический журнал Акмеология, 2014, № 3–4 (специальный выпуск) Материалы XXII Международных акмеологических чтений аспирантов, магистрантов и молодых ученых. С. 228–229

[3]. Хамизова И. Х. Акмеологические факторы готовности молодых специалистов и студентов к успешной профессиональной деятельности. Автореферат на соиск. … к.пс.н., Кострома, 2013. – 24 с.

THE PSYCHOLOGICAL-AND-ACMEOLOGICAL FACTORS THE OF UNIVERSITY GRADUATS' PREPARADNESS FOR THE PROFESSIONAI ACTIVITY

Hamizova Iliana Husenovna (Nalchik, Russia) – candidate of psychology sciences, the Nalchic institute of cooperation of Belgorod university of cooperation, economics and law; Nalchic, Kulieva st, 9; lana.2707@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the analysis of the acmeological preparedness of university graduates' for professional activity and main factors influencing the formation of this preparedness.

Key-words: psychological-and-acmeological factors, acmeological preparedness for professional activity.

УДК 37.323

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Хуторная Маргарита Леонидовна (Воронеж, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, Международный институт компьютерных технологий, ул. Солнечная, 29 «Б»; *mlh10@yandex.ru*

Абдалина Лариса Васильевна (Воронеж, Россия) – доктор психологических наук, профессор, филиал Российского государственного социального университета в г. Воронеже, Ленинский проспект, 91; ablava11@rambler.ru

Аннотация

Статья посвящена подходам и методам использования дидактических тестов как средства объективного контроля знаний профессионала.

Ключевые слова: компетентность, стратегии, тестирование

В настоящее время от поддержания высоких стандартов компетентности в профессиональной деятельности, как качественной характеристики труда, зависит реализация потенциала личности.

Инвариант – понятие, имеющее французское происхождение и подразумевающее константу в любой системе. К инвариантам профессионализма относятся не только развитая антиципация, надёжность и смелость решений, но и сила личности, заключающаяся в саморегуляции и правильно выбранной стратегии в ситуации интеллектуального испытания в любой сфере деятельности.

К дефинициям компетентности относятся признаки, которыми обладают компетенции, отражающие основные аспекты профессиональной деятельности [2].

В данном исследовании предметные компетенции представляют собой интеллектуальный блок компетенций, включающий способности к анализу и синтезу, готовность к повышению уровня образования, потребность в стремлении к акме, способность и желание к самостоятельному познанию новых предметных знаний и умений. Результат применения тестовых стратегий в данном случае является достижением результата.

Стратегическое развитие есть планирование, основанное на правильных и далеко идущих прогнозах; направление действий, реализуемых для достижения целей и задач [1]. В нашем исследовании тестовые стратегии подразумевают антиципацию результата интеллектуального испытания, под которым понимается тестирование, как одна из актуальных форм контроля знаний [3].

Существует ряд профессий, которые предполагают присутствие у личности психологических детерминант, которые не поддаются коррекции. Поэтому введены ограничения на некоторые виды деятельности. Тестирование делает возможным обнаружение этих ограничений и тем самым позволяет предотвратить психологический и материальный дискомфорт, связанный с неудачно выбранной профессией. Для того чтобы тестирование превратилось из вспомогательной процедуры в действенный инструмент работы, специалисту необходимо проводить его с помощью психодиагностической технологии.

Дидактические тесты – это психодиагностическая технология для контроля качества и анализа результатов обучения [4].

Подход Ф. Гальтона сформировал три принципа, лежащие в основе современной тестологии: 1) применение серии одинаковых испытаний к большому количеству испытуемых; 2) статистическая обработка; 3) определение образцов оценки.

В настоящее время разработаны следующие виды диагностических тестов:

1. Тесты закрытого типа
2. Тесты открытого типа
3. Тесты на установку соответствия
4. Тесты на установление правильной последовательности

В архисовременных тестах главенствуют последние задания и ответами являются вердикты, которые образуют стержень теста, но при этом вариантов исхода два: верный ответ и сомнение. Дидактические тесты дифференцируются по типам целей обучения. Поэтому первый тип тестов отслеживает знание фактов, понятий, законов, теорий — всей информации, которую требуется запомнить и воспроизвести. Второй тип тестов контролирует наличие мыслительного синтеза. Третий тип тестов предполагает наличие умения самостоятельно оценить уже изученное. Четвертый тип подразумевает умение находить ответы на новые задания на основе имеющейся информации.

Методы оценки результатов тестирования: тесты, ориентированные на норму и тесты, ориентированные на критерий.

Тесты можно классифицировать по видам:

1) ответы на вопросы; 2) выбор из нескольких ответов; 3) тесты–эссе; 4) свободного высказывания.

В ситуации интеллектуального испытания стрессор не является спонтанным. Респонденты, как правило, заранее оповещены о сроках и примерной структуре предстоящих испытаний. Поэтому у них есть возможность настроиться на встречу со стрессором, сформировать копинг–стратегии, пополнить копинг–ресурсы и на основе этого выработать копинг–поведение для более «экологичного» выхода из стрессового состояния, применяя антистрессовые стратегии, как во время самого испытания, так и после него. Поэтому антистрессовые стратегии поведения можно классифицировать по трём группам: 1) дотестовые антистрессовые стратегии, 2) тестовые стратегии, 3) послетестовые стратегии.

К дотестовым стратегиям принадлежат:

1) предвосхищение сущности тестирования;
2) представление размера тестирования;
3) домашняя подготовка;
4) репетирование предполагаемых тестов;
5) антиципация предполагаемых тестовых заданий;
6) антиципация собственных показателей;
7) осознание предполагаемых результатов тестирования;
8) план по улучшению предполагаемых результатов;
9) авераж рационализации собственного участия в данном интеллектуальном испытании.

К тестовым стратегиям принадлежат:

1) структурирование знаний о построении тестовых заданий;
2) использование принципа исключения;
3) разыскивание «подсказок» к ответам в тексте тестовых заданий;
4) обращение к интуиции;
5) принцип «инсайта»;
6) мышечный и интеллектуальный аутотренинг;
7) мобилизация собственных ресурсов;
8) расстановка приоритетов в порядке выполнения тестовых заданий;
9) прогнозирование временной перспективы выполнения тестов.

К послетестовым стратегиям принадлежат:

1) сравнительный анализ собственных результатов с результатами других студентов;
2) дополнительное повторное выполнение теста в обстановке не ограниченной временем;
3) анализ и дебаты правильности ответов в учебной группе;
4) использование литературы дополнительной литературы для пополнения информацией и устранения фрустрационного состояния;
5) сопоставление полученных результатов с результатами предыдущих тестов;
6) отслеживание динамики личных результатов за определённый период;
7) утверждение мнения о пробелах собственных знаний;
8) разработка стратегии по ликвидации пробелов собственных знаний;
9) обращение к иным видам деятельности с целью выхода из стрессогенной ситуации.
10) интериоризация.

Формирование тестовых стратегий является интеллектуальной составляющей развития компетенций респондента, но для того, чтобы аккумулировать способы организации своей активности, необходимо также применение методов психической саморегуляции.

Таким образом, тестирование является, на наш взгляд, акмеологическим явлением, его задача: эффективный и объективный контроль с учётом индивидуально— личностных особенностей.

Литература:

[1].Абульханова–Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. М.: Аспект–Пресс, 1998. – С. 8–17

[2].Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. для вузов. М.: Акад. проект; Екатеринбург: Дел. кн., 2003. – 336 с.

[3].Хуторная, М.Л. Развитие стрессоустойчивости студентов в экзаменационный период // Человек в изменяющемся мире: социально–психологические проблемы: Мат–лы второго межрегионального семинара аспирантов (г. Тамбов, 14 апреля 2007 г.). – Тамбов, 2007. – С. 182–186.

[4].Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология. М.: Народное образование, 2001. — 432 с. — (Серия: Профессиональная библиотека учителя)

ACMEOLOGIC ASPECT OF USE OF TESTING IN PROFESSIONAL ACTIVITY

Khutornoi Margaret L. (Voronezh, Russia) – Ph.D., Associate Professor, International Institute of Computer Technology, ul. Sun, 29 «B»; mlh10@yandex.ru
Abdalina Larisa (Voronezh, Russia) – Doctor of Psychology, professor, a subsidiary of the Russian State Social University in Voronezh, Leninsky Prospect, 91; ablava11@rambler.ru

Abstract
The article is devoted to approaches and methods of use of didactic tests as a means of objective control of knowledge of the professional.
Keywords: competence, strategy, tests.

УДК 159.923

ИССЛЕДОВАНИЕ АГРЕССИВНОСТИ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА У МЕНЕДЖЕРОВ

Чернова Лидия Сергеевна – аспирант, Северо-Кавказский федеральный университет; ул. Пушкина, 1, Ставрополь, Россия, 355029; e-mail: oreshekzu@mail.ru

Аннотация
Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования агрессивности у менеджеров в зависимости от их социометрического статуса. В ней раскрываются вопросы теоретического анализа проблемы агрессивности; ее практическая значимость заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в процессе профессионального консультирования и при подборе персонала.
Ключевые слова: агрессивность, социометрический статус, лидер, аутсайдер.

Одной их значимых проблем современных акмеологических исследований является изучение проблемы агрессивности в различных профессиональных средах. Тревожным симптомом общества является рост числа профессионалов, применяющих асоциальные действия и проявляющих демонстративное, вызывающее поведение в профессиональных группах по отношению к коллегам. В крайних формах может проявляться жестокость, агрессивность, провоцирующаяся в средствах массовой информации, что находит своё заметное отражение в агрессивном поведении людей [1; 2; 3 и др.].

В психологических исследованиях агрессивности традиционно поднимались вопросы её происхождения, выяснялись причины и специфика проявления в связи с особенностями профессиональной деятельности. Существующие на сегодняшний день теории агрессивности по-разному объясняют причины и механизмы агрессивного поведения человека (инстинктивные влечения (К. Лоренц, З.Фрейд), реакция на фрустрацию (Л. Берковиц, Дж. Доллард), результат социального научения (А.Бандура)).

Таким образом, проблема агрессивности, как личностной особенности, весьма актуальна и её проявление у менеджеров в зависимости от группового статуса стало предметом нашего исследования.

Изучив современную научную проблематику, мы в своей работе исследуем взаимосвязь агрессивности со статусным положением современных менеджеров, так как в литературе наблюдаются противоречия, в понимании этой взаимосвязи.

В ряде исследований показано, что высокий уровень агрессивности коррелирует с высоким низким социометрическим статусом.

Цель исследования: выявить взаимосвязь агрессивности, как личностной особенности и группового статуса у менеджеров автомобильных компаний.

Объект исследования: особенности агрессивных проявлений у менеджеров.

Предмет исследования: взаимосвязь агрессивности, как личностной особенности с групповым статусом у менеджеров.

Гипотеза исследования: у менеджеров между агрессивностью, как проявлением личностной особенности и групповым статусом существует взаимосвязь: менеджеры-лидеры имеют более высокие показатели агрессивности по сравнению с менеджерами-предпочитаемыми и аутсайдерами.

Методологическую и теоретическую основу исследования составляют концептуальные разработки, посвящённые проблеме психического развития: Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, представления Д.Б. Эльконина о ведущей деятельности и Л.И. Божович о формировании личности в онтогенезе. Кроме того, мы основывались на психоаналитическом подходе З.Фрейда и А. Басса, разработавшего поведенческий подход к агрессии.

Методы и методики исследования: тестирование (Опросник А.Басса и А.Дарки «Диагностика показателей и форм агрессии»); методика «Незаконченные предложения» С. Леви; проективная методика «Несуществующее животное»; метод социометрии.

База исследования: в исследовании принимали участие 55 менеджеров двух автосалонов «Компания 1»- 24 человека и «Компания 2» – 31 человек.

Приведенные выше результаты показали, что у менеджеров автосалона «Компании 1» (n=24), агрессивность более выражена, чем у менеджеров автосалона «Компании 2» (n=31). Согласно данным, которые были получены при выявлении группового статуса, наиболее агрессивные менеджеры имеют лидерские позиции. С целью выявления взаимосвязи показателей агрессивности и статусного положения был проведен корреляционный анализ (программа SPSS16.0).

Корреляционный анализ выявил обратную взаимосвязь между негативизмом и раздражением (r= –0,758): чем ниже негативизм, тем выше раздражение (чем пассивнее ведется сопротивление против авторитета, требований, правил, законов, тем больше проявляется раздражение, вспыльчивость, резкость, грубость).

Анализ данных показал, что лидеры-менеджеры, в отличие от менеджеров, имеющих другое статусное положение, имеют высокий уровень физической и вербальной агрессии.

Проведенное исследование взаимосвязи личностных особенностей и группового статуса у менеджеров позволяет сделать следующие выводы:

- выявлена положительная взаимосвязь между агрессивностью и групповым статусом: менеджеры-лидеры имеют более высокие показатели агрессивности по сравнению с «менеджерами-пренебрегаемыми» и аутсайдерами.

- менеджеры-лидеры обладают высоким уровнем физической и вербальной агрессии. Физическая и косвенная агрессия положительно коррелирует с раздражением (чем выше склонность к раздражению у менеджеры-лидеры, тем чаще они используют против других лиц злые шутки).

- чем выше групповой статус у предпочитаемых, тем сильнее они выражают негативные чувства через форму и содержание словесных обращений к другим лицам.

- существует положительная связь между групповым статусом и обидой (групповой статус зависит от проявлений зависти и ненависти к окружающим, обусловленные чувством гнева, недовольства за действительные или мнимые страдания).

6. Выявлена обратная взаимосвязь между негативизмом и раздражением аутсайдеров: чем ниже негативизм, тем выше раздражение. Чем пассивнее ведётся сопротивление против авторитета, требований, правил, законов, тем больше проявляется раздражение, готовность при малейшем возбуждении излиться во вспыльчивости, резкости, грубости.

Литература

[1] Агапов, В.С. Современные исследования самосознания и Я-концепции субъекта в контексте идей С.Л. Рубинштейна1 / В.С. Агапов // Акмеология. – 2012. – № 1. – С. 133–143. ISSN2075–7577.
[2]. Деркач А.А.Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентноспособного специалиста /А.А. Деркач // Акмеология. – Специальный выпуск – 2013. – С. 22–33. ISSN2075–7577
[3]. Мишина, М.М. Атрибуты интеллектуальной деятельности личности /М.М. Мишина // Акмеология. – Специальный выпуск – 2013. – С. 103–107. ISSN2075–7577

STUDY ON AGGRESSIVENESS AND SOCIOMETRIC STATUS MANAGERS

Lidiya Sergeyevna Chernova – PhD student, North-Caucasian Federal University; Kulakova Prospekt, Stavropol Russia, 2355029; e-mail: oreshekzu@mail.ru

Abstract

This article analyzes the results of empirical research of aggressiveness in managers depending on their group status. In addition, it presents issues of theoretical analysis of the problem of aggression in psychology. The practical application of the study is that the results can be used in the work of psychologists during professional consultations and recruitment.

Keywords: aggression, sociometric status, leader, outsider.

УДК 159.922.23

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Чернышова Инна Васильевна (Воронеж, Россия) – кандидат психологических наук, Воронежский государственный педагогический университет (ВГПУ); ул. Ленина, 86; chernyshovaiv2012@mail.ru

Аннотация

Рассматриваются значимые психологические и психофизиологические особенности студентов художественных специальностей в процессе их личностного становления в профессиональной деятельности. Изучены закономерности влияния психологических и психофизиологических особенностей на успешность в обучении и реализации художественного потенциала студентов.

Ключевые слова: психологические и психофизиологические особенности, творческая деятельность, успешность обучения, художественный потенциал.

Актуализация личности в профессиональной деятельности во многом зависит от уровня профессиональной подготовки, направленности, мотивации, в том числе и ее индивидуальных психологических и психофизиологических особенностей. В творческой деятельности для реализации художественного потенциала студентов учитывание индивидуальных качеств и потенциальных возможностей обучающихся имеет важное значение, так как в настоящее время большинство абитуриентов, поступающих на факультеты художественного образования, имеют недостаточный уровень художественной подготовки. Это заставляет обратить особое внимание на первых этапах их обучения на разную степень включенности студентов в активный творческий процесс, на способность эмоционального реагирования на окружающую действительность, развитость зрительных анализаторов.

Значимые идеи по проблеме изучения психологических и психофизиологических особенностей личности в творчестве рассматриваются работах П.К. Анохина, Е.И. Игнатьева, П.В. Симонова, Б.М. Теплова, Н.В. Рождественской, Т.А. Ратановой, В.Д. Шадрикова, П.Я. Якобсона и др. В работах этих и других исследователей подчеркивается, что уровень художественного потенциала определяется в целом генетической предрасположенностью человека к творчеству, но в большей степени зависит от условий развития. Успешность обучения в творческой деятельности во многом зависит от соответствия требований выполняемой деятельности способностям, профессиональным навыкам и умениям, познавательным, эмоциональным и волевым процессам, психофизиологическим особенностям: проявления темперамента личности, высшей нервной деятельности.

При обучении студентов художественных специальностей педагогу необходимо обращать внимание на развитие профессиональных важных качеств личности (А.В. Карпов, В.Д. Шадриков и др.), к которым относятся цветовая дифференциальная чувствительность, свойства зрительного анализатора, степень концентрации и переключаемости внимания, общая изобразительно-техническая сообразительность, равномерность и точность движений рабочей руки, зрительно-двигательная координация, цветовая образная память и наглядно-действенное практическое мышление.

Целью нашего исследования является изучение закономерностей влияния психологических и психофизиологических особенностей на успешность учебно-профессиональной деятельности студентов, обучающихся на художественных отделениях. В течение нескольких лет (2000–2015 гг.) нами анализировался процесс реализации художественного потенциала с учетом психофизиологических состояний студентов. В исследовании приняли участие студенты 1–5 курсов отделений дизайна и изобразительного искусства факультета искусств и художественного образования Воронежского государственного педагогического университета. Были использованы следующие методики: методика изучения индивидуально-психологических черт личности (Г. Айзенка), тест-опросник (Я. Стреляу) изучения нейродинамических характеристик личности, методика «Диагностика уровня эмпатии» (В.В. Бойко), тестовая методика диагностики эмоциональной направленности личности (Б.И. Додонова), тест креативности Е.П. Торренса «Закончи рисунок», адаптированный тест И.С. Авериной, Е.И. Щеблановой, художественно-графический тест «Картина мира» (Е.С. Романовой, О.Ф. Потемкина).

По результатам исследования выборки студентов были выделены три основные группы, которые отличались друг от друга по уровням развития художественного потенциала и индивидуально-психофизиологическим характеристикам личности. В некоторой степени на отнесение конкретного студента к той или иной группе учитывалась психологическая характеристика его темперамента.

Первая группа студентов характеризовалась высокой степенью силы возбуждения и подвижностью нервных процессов и низкой степенью силы торможения. Студенты данной группы быстро включались в работу и достигали высокой производительности, они способны легко переключаться от одного вида деятельности к другому. Однако испытуемые данной группы слабо контролировали себя в поведенческих реакциях, что иногда сопровождалось сильными кратковременными эмоциональными реакциями, неустойчивым настроением, несдержанностью в поведении. В творческой деятельности студенты этой группы способны к яркой выраженности эмоциональных переживаний, впечатлительности, эмпатии, наблюдательности, к самовыражению внутреннего мира субъективных переживаний. У них наблюдалась эмоциональная вовлеченность в процесс достижения цели продуктивной деятельности. В работах таких студентов присутствовала вариативность решения, была отмечена способность к генерированию оригинальных идей, гибкость, абстрактность и ассоциативность творческого мышления.

Для испытуемых второй группы характерны низкие значения силы возбуждения и подвижности нервных процессов, а также высокие показатели силы процессов торможения. Студентов данной группы медленно включались в творческий процесс, имели низкую степень творческой активности и работоспособности. У них наблюдался высокий уровень самоконтроля, уравновешенные реакции, устойчивое настроение, терпеливость, сдержанность. В творческой работе они не способны к высокой эмоциональной отзывчивости и к эмоциональному переживанию эстетической сущности воспринимаемой действительности. При выполнении заданий испытуемые этой группы характеризовались низкой степенью концентрации и переключаемости внимания, слабо выраженной способностью выполнять упражнения по общепринятым нормативным знаниям, приобретаемым в процессе обучения, несформированностью образных ассоциаций.

У испытуемых третьей группы отмечались высокие показатели силы возбуждения, силы торможения и подвижности нервных процессов. Данное обстоятельство свидетельствует о таких особенностях нервной системы этих студентов, которые позволяют им быть устойчивыми в различных ситуациях обучения, сохранять стабильность творческой активности в обучении, даже в ситуациях неудачи. Испытуемые данной группы легко включались в работу и могли долгое время работать без утомления. Для них свойственна гибкость поведения, частая смена настроения, быстрая реакция на окружающие события и неглубокие эмоциональные переживания. Во время выполнения учебно-творческих заданий испытуемые могли длительное время концентрировать свое внимание на его реализации и стремились довести начатое дело до конца.

Они проявляли способность оценивать, переживать художественно-эстетические ценности воспринимаемой действительности, выбирать главное, характерное и структурировать зрительную информацию. Творческое мышление студентов третьей группы характеризовалось проявлением абстрактности и ассоциативности.

Знание психологических и психофизиологических особенностей студентов необходимо учитывать преподавателям в формировании творческих навыков и развитии художественного потенциала личности в учебно-профессиональной деятельности. Основываясь на опыте практической работы в вузе, мы можем утверждать, что выполнение разными студентами одного и того же творческого задания занимает неодинаковое время, разнится также степень включенности в творческий процесс и уровень выполнения задания. Для каждого студента важно обеспечение условий, наиболее благоприятных для творчества, выработка режима и ритма деятельности, соответствующего динамике работоспособности. В данном случае педагогу необходимо ориентировать студентов на их индивидуальные возможности и оказывать психологическую поддержку при затруднениях, связанных с выполнением задания. В ходе индивидуальных консультаций педагог может проанализировать процесс исполнения работы, указать причины возникновения и пути преодоления имеющихся трудностей с учетом индивидуально-психологических различий студентов (уровня развития их изобразительных и творческих способностей). Использование индивидуальных форм работы позволяет учесть в обучении психологические и психофизиологические особенности студентов (эмоциональную чувствительность, неуверенность в себе, тревожность, напряженность и т.д.).

Таким образом, эффективность актуализации художественного потенциала студентов в творческой деятельности в определенной степени обусловлена психологическими и психофизиологическими особенностями личности студента. Для достижения продуктивных результатов учебно-профессиональной деятельности необходимо в процессе обучения анализировать психические процессы и психологическое состояние каждого студента, пытаться найти способы деятельности, которые помогут компенсировать недостающие качества личности.

Литература

[1]. Зыкова Н.Ю. Профессиональное воспитание студентов средствами психотерапии // Акмеология. № 1–2. 2014. С. 86–87.
[2]. Карпов А.В. Психологическая структура профессиональной деятельности // Психология труда: учебник для вузов / Под ред. А.В. Карпова. – М.: Владос-Пресс, 2005.
[3]. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие для вузов. – М.: Логос, 1996.

PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOPHISIOLOGICAL FEATURES OF ART SPECIALITIES STUDENTS' TRAINING

Chernyshova Inna Vasilevna (Voronezh, Russia) – the candidate of psychological sciences, Voronezh State Pedagogical University (VSPU), Lenin St., 86; chernyshovaiv2012@mail.ru

Abstract

Significant psychological and psychophisiological features of art specialities students in the course of their personal formation in professional activity are considered. Regularities of psychological and psychophisiological features' influence on success in training and realization of students' art potential are studied.

Key words: psychological and psychophisiological features, creative activity, success in training, art potential.

УДК 159.9

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Чернякова Надежда Владимировна (Брянск, Россия) – магистрант Брянского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; ул. Горького, 18; hady1978@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена проблеме развития гражданственности с позиции акмеологического подхода. В данной работе актуализируется роль гражданственности в становлении зрелой личности, способной к достижению «акме» в социальной жизнедеятельности гражданского общества.

Ключевые слова: гражданственность, акмеологический подход, личность.

Современная потребность в исследовании гражданственности личности с позиции акмеологического подхода обусловлена рядом обстоятельств: стремление подрастающего поколения к самоопределению в обществе, в родном городе или месте проживания, государстве, стране; стремление к самовыражению как личности – гражданина России; осознание личностью себя как носителя культуры, знаний, духовно-нравственных качеств, способствующих развитию «акме» гражданственности.

Пристальное внимание в акмеологическом подходе уделяется объективным и субъективным детерминантам развития личности. Термин «акме» являясь центральным в акмеологии, свидетельствует о стремлении человека к достижению высоких результатов в своем развитии. В то же время, в акмеологии указывается, что достигаемое человеком «акме» оказывается ограниченным небольшим временным промежутком [1].

В контексте акмеологического подхода научный интерес ученых привлекает феномен «акме» гражданственности и прежде всего качества личности – гражданина своей страны приближающего ее к акмеологическому уровню развития.

Согласно К.А. Климину, гражданственность характеризуется принадлежностью к государству; осознанием возможности пользования гражданскими правами, государственными законами; осознанная степень готовности к исполнению гражданских обязанностей, выраженность высокого уровня сформированности актуальных гражданских отношений и качеств; осуществление заботы об общественном благе и национальной безопасности государства [4].

Наполнением «акме» личности в контексте гражданственности является уровень развития личности и динамичный процесс развития системы отношений личности к государству, обществу, гражданским правам и обязанностям, а также гражданские качества как субъекта Отечества.

В исследованиях А.А. Деркача «акме» гражданственности понимается как достигнутая вершина гражданской зрелости личности, сформировавшаяся в результате стихийного и целенаправленного развития. Это актуальный набор качеств личности, система и программа отношений (к государству, к себе как гражданину), способствующая успешной социальной и профессиональной самоактуализации [1].

Процесс образования гражданственности А.М. Князевым рассматривается как становление системы отношений человека к государству, гражданскому обществу, гражданским правам и обязанностям [5].

Основываясь на результатах исследований А.А. Деркача, А.С. Гусевой, В.Г. Зазыкина, А. Марковой и др. достижение «акме» развития гражданственности как наивысшей ступени гражданской зрелости зависит от конкретных акмеологических закономерностей, являющихся устойчивыми отношениями и связями. Такой устойчивой связью является уровень интереса к стране проживания и динамика становления гражданственности.

Особое место в рамках акмеологического подхода занимает проблема гражданского самоопределения. Ученые (И.Н. Бойко, А.А. Деркач, В.Н. Маркин, О.Д. Халтагарова) рассматривают данный феномен через систему гражданских ценностей и смыслов. Личность, стремящаяся к гражданскому самоопределению должна быть созидательна к выбору, в основе которого, содержится осознание и безусловное принятие общегражданских ценностей.

В основе гражданственности с позиции акмеологического подхода (Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин) содержатся компоненты:

- мотивационный (положительное отношение к стране проживания и проявление стремления к достижению успехов в сферах жизни на благо обществу и государству);
- когнитивный (знания о этике гражданского поведения и государственных стандартах);

- гностический (способность к рефлексии собственной гражданской позиции);
- регулятивный (сформированное чувство гражданского долга);
- эмоционально-волевой (способность к нравственному сопереживанию другим людям, эмоциональному соотнесению с позицией граждан своей страны);
- оценочный (способность относиться к себе и оценивать себя как гражданина, члена гражданского общества) [3].

Базисные компоненты гражданственности личности находятся во взаимозависимости между собой и функционируют как единое целое. Проявляются обозначенные компоненты, прежде всего в процессе социальных отношений, в которых отражается субъектная позиция гражданственности личности.

Гражданственность, развиваясь через организацию жизнедеятельности, образование является важным элементом социализации человека, в процессе которой личность усваивает социальный опыт, установки, приобретает знания, усваивает ценности, нормы гражданского общества.

Следовательно, гражданственность обобщенно рассматривается в следующих значениях:
- гармоничное развитие личности в современном обществе предполагает настоятельную необходимость развития гражданственности;
- развитие гражданственности, являясь элементом социализации, через образование ставит перед субъектами образования необходимость создания соответствующих условий, что становится результатом реализации государственной политики в сфере образования;
- гражданственность оказывает влияние на личностную структуру человека, повышает акмеологический уровень личностного развития;
- гражданственность как феномен актуализирует теоретическое и практическое значение в исследованиях «акме» гражданственности.

Как утверждает Д.С. Батарчук, процесс развития гражданственности, особенно молодежи в условиях многонациональной России является управляемым с помощью учета определенных факторов и создания соответствующих условий, преимущественно акмеологических, психолого-педагогических[2].

Рассмотрев основные аспекты гражданственности, необходимо отметить, что гражданственность, понимаемая нами в смысле интегративного качества личности, содержит базовые ценности, являющиеся своеобразными чувствами человека-гражданина, отражающими личное отношение к Родине, традициям, истории, культуре чувство ответственности и долга перед самим собой, гражданским обществом в целом.

Таким образом, гражданственность представляет собой интегративное качество личности, совокупность актуализированных чувств человека отражающих любовь к Родине, преданность Отечеству, нравственные помыслы и моральные поступки, честь и достоинство. Система чувств и целевых установок личности к достижению гражданской зрелости системно изучается в акмеологии, что позволяет рассматривать такое стремление к развитию личности в контексте «акме» гражданственности.

Литература

[1]. Акмеология: учебник / Под общ. Ред. А.А. Деркача. М., 2004.
[2]. Батарчук Д.С. Формирование гражданско-культурной идентичности студенческой молодежи в условиях многонациональной России // Акмеология. – 2013. – № 4. – С. 28–34.
[3]. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Введение в акмеологию. Калуга, 2000.
[4]. Климин К.А. Формирование гражданско-патриотических ценностей у студентов в современной образовательной среде: к постановке проблемы // Перспективы науки. – 2012. – № 1. С. 21–33.
[5]. Князев А.М. Гражданственность. М., 2012.

ACMEOLOGICAL APPROACH TO DEVELOPMENT OF CIVIC CONSCIOUSNESS OF THE PERSONALITY

Chernyakova Nadezhda Vladimirovna (Bryansk, Russia) – undergraduate of Bryansk branch Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; st. of Gorky, 18; hady1978@mail.ru

Abstract

The article is devoted to a problem of development of civic consciousness from a position of acmeological approach. In this work the civic consciousness role in formation of the mature personality capable to achievement of «acme» in social activity of civil society is staticized.

Key words: civic consciousness, acmeological approach, personality.

УДК 159.9

МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ: КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ

Чирковская Елена Георгиевна (Москва, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 84; tchirkovskaya@mail.ru
Снесарева Елена Владимировна (Москва, Россия) – консультант-эксперт, Научно-исследовательский Центра Экспертизы и Инноваций, 4-й Крутицкий пер., д. 4, lam100@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена описанию авторской модели оценки персонала организации. В качестве интегральных критериев в моделе оценки предложены: интеллекктуальные и коммуникативные способности, а также особенности самоорганизации. Определены и описаны показатели оценки. Модель оценки соискателя при приеме на работу разработана в рамках научно-исследовательских работ. Модель оценки предполагает выявление потенциальных свойств соискателя, как правило универсально востребованных в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: модель оценки, персонал организации, критерии и показатели оценки.

Оценка персонала в управлении кадровым потенциалом организации предполагает оценку профессиональной компетентности персонала. [1, 2, 3] В течение длительного времени оценка персонала воспринималась как диагностика и описание качеств работников организации, необходимых для занятия того или иного рабочего места. При этом подразумевалось, что содержание задач на рабочем месте, а, следовательно, и требования к соискателю, претендующему на него, почти неизменны.[6, 8] В настоящее время в теории и практике существует большое разнообразие подходов к системе оценки персонала. Одним из наиболее современных подходов выступает компетентностный подход. [3, 4, 7, 8]

В современной практике управления персоналом возрастает актуальность проблемы идентификации, оценки, развития и удержания талантливых работников. Реализация инновационных процессов, генерация и внедрение нововведений как в производственной сфере, так и в сфере потребления невозможно без привлечения талантливых работников. Управление талантами заключает в себе деятельность в области управления персоналом, направленную на выявление, идентификацию, оценку, вовлечение талантливых сотрудников в инновационный процесс, формирование творческих стимулов и развитие творческого потенциала персонала. В связи с этим, наиболее близок к оценке талантливых работников ресурсный подход к оценке руководителей и специалистов, позволяющий оценить актуальный и потенциальный уровень развития ключевых способностей, востребованных той или иной деятельностью. [2, 3, 7, 10] Ресурсный подход – новый подход к оценке, поскольку индивид оценивается с позиции наличия у него совокупности ресурсов и потенциала. Ресурсы человека как субъекта профессиональной деятельности – это биофизические, психофизиологические и личностные ресурсы, компетенции и компетентности, а также то, что может быть обозначено как система управления ресурсами человека: его мотивационная и ценностно-смысловая сфера, выступающая основой формирования и реализации индивидуальной жизненной стратегии личности. А потенциал – кластер ресурсов, определенный уровень развития которых обеспечивает возможность успешного выполнения определенного круга или класса задач. С позиций ресурсного подхода, потенциал человека можно рассматривать как систему возобновляемых, частично возобновляемых и невозобновляемых ресурсов,

которые проявляются или могут проявляться в реальной деятельности. [2, 7, 9, 10]

В ходе научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ была разработана, апробирована и внедрена в практику работы организации модель и технология оценки персонала, основанная на изучении личностных свойств, наиболее востребованных в профессиональной деятельности: интеллектуальных и коммуникативных способностей, особенностей самоорганизации и «Я» концепции.1 Был специально выбран актуальный на сегодняшний день этап оценки –прием на работу.

Применялся комплекс диагностических инструментов исследования личностных свойств – структурированное интервью, экспертное оценивание, самооценка и тестирование, с обязательным приоритетом комплексной тестовой оценки. Вес результатов, полученных с использованием диагностических инструментов в интегральной оценке соискателя следующий: Личностно-профессиональное тестирование – 50%, Интервью – 20%, Экспертная оценка – 20%, Самооценка – 10%. В качестве диагностического инструментария для тестирования были выбраны следующие методики: Индивидуально-типологический опросник Л.Н.Собчик, Опросник «SACS» (С. Хобфолл), Аналитический тест (Ю.В.Синягин), Тест на сообразительность (Ю.В.Синягин, Е.Г.Чирковская, Е.В.Снесарева) – специально разработанный под задачи данного исследования, Опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» (В.И. Моросанова), Методика «Уровня субъективного контроля» (УСК). Исходя из параметров модели оценки соискателей, получаемые в ходе личностно-профессионального тестирования данные подвергались агрегированию, с учетом весовых коэффициентов значимости результатов каждой тестовой методики.

Оценка соискателя включает в себя интегральные показатели результатов, полученных при использовании каждого диагностического инструмента. Оценка проводится в диапазоне от 1 до 5 баллов: 5 баллов – да, проявляется всегда, уверенно; 4 – чаще всего, да, проявляется; 3 – проявляется нестабильно; 2 – Возможно, но проявляется слабо, 1 – практически не проявляется.

На основе анализа полученных диагностических данных по итогам проведенного пилотажного эмпирического исследования зафиксирован актуальный уровень проявления личностных свойств, наиболее востребованных в профессиональной деятельности: интеллектуальных, коммуникативных способностей и особенностей самоорганизации, что позволило определить необходимые целевые диапазоны востребуемых организацией показателей, которые выступают ориентирами при оценке кандидата в подборе персонала и определить критерии и показатели – параметры модели оценки.

Критерий «Интеллектуальные способности». Показатели:

1. Сообразительность, остроумие, способность решать нешаблонные задачи,
2. Логичность, структурированность мышления, способность устанавливать причинно-следственные и временные связи,
3. Эрудированность, широта картины мира,
4. Способность к интеллектуальному напряжению, преодолению препятствий при решении интеллектуальных (сложных, неоднозначных профессиональных) задач,
5. Способность к поиску вариантов решений, креативность.

Критерий «Коммуникативные способности». Показатели:

1. Открытость межличностным отношениям, контактность,
2. Способность четко, логично, последовательно и здраво выражать свои мысли устно и письменно, видеть все аспекты проблемы и воспринимать все аргументы,
3. Способность управлять активностью партнера, вовлекать, вдохновлять,
4. Способность задавать вопросы по сути и содержанию-интерактивность, как способность собирать информацию в коммуникативном процессе,
5. Адекватность реакции на критику, толерантность.

Критерий «Самоорганизация». Показатели:

1. Способность держать удар,
2. Решительность, уверенное, активное поведение, управление собственной активностью,
3. Самостоятельность при выполнении поставленных задач,
4. Планирование своей деятельности с учетом прогнозов и анализа ситуации, четкое следование намеченным планам,
5. Упорство в достижении намеченных результатов, несмотря ни на что, используя и привлекая разные ресурсы.

Параметры оценки являются самостоятельными шкалами и в свою очередь, с учетом весовых коэффициентов, составляют совокупные – интегрированные показатели по каждому выделенному критерию оценки: интеллектуальные способности, коммуникативные способности и особенности саморегуляции. Каждая шкала представляет собой набор значений по той тестовой методике, содержательно наиболее влияющей на показатели соответствующей шкалы. «Сырые» значения, полученные в процессе тестирования и обработанные согласно ключа каждой диагностической методики переводятся в стены, обеспечивая тем самым унификацию и единую размерность значений. При выставлении балла также учитывается степень важности каждого показателя. Оценочный балл может принимать значения от 0 до 100%. Частотное распределение суммарных баллов производится в соответствии с кривой нормального распределения. Веса групп критериев «Интеллектуальные способности», « Коммуникативные способности» и «Особенности самоорганизации» в целом неизменны и составляют соответственно 35, 30 и 35%, что в совокупности дает 100%. Вес критериев внутри групп перераспределен, но в сумме составляет 100% и основан на результатах экспертного опроса (эталон).

По итогам диагностики с учетом всех совокупных оценок и использования всех описанных видов диагностических инструментов, участвующих в оценке на каждого оискателя составляется индивидуальный профиль и определяется интегральный уровень соискателя (желательный, достаточный, допустимый, опасный, критический). Профиль отражает ранговый показатель совокупных оценок соискателя, позволяет увидеть степень выраженности каждого обозначенного параметра оценки соискателя по каждому критерию.

Литература

[1]. Анцупов А.Я., Ковалев В.В. Социально-психологическая оценка персонала – Москва, 2006.

[2]. Акмеологическая диагностика / Под общ. Ред. А. А. Деркача, Ю. В. Синягина. – М.: Изд-во РАГС, 2007.

[3]. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих. Учебное пособие / Под общ. ред. А.А. Деркача. 2-издание. – М.: Изд-во: РАГС, 2007.

[4]. Воробьев С.В. Полиграфическая диагностика в профессиональном отборе // Акмеология СВ№ 3–4. 2013. – С. 148–149

[5]. Дорогина И.Ю. Критерии оценки деятельности сотрудников при проведении аттестационных мероприятий // Акмеология № 4 (52). 2014. – С. 93–97

[6]. Дяченко С.В. Акмеологические особенности подбора кадров управления // Акмеология СВ№ 3–4. 2014. – С. 211–212

[7]. Зазыкин В.Г., Смирнов Е.А., Синягин Ю.В. Оценка персонала современной организации / В.Г. Зазыкин, Е.А. Смирнов, Ю.В. Синягин. – Иваново: Ивановский филиал РАНХиГС; ОАО «Издательство “Иваново”», 2014. – 224 с.

[8]. Ковалёв В.В. Теоретико-прикладные основы социально-психологической оценки персонала // Акмеология № 1. 2015. – С. 65–73

[9]. Методики диагностики управленческого персонала и латентной структуры организации: Методическое пособие; под общей ред. Ю. В. Синягина. – М.: Изд-во РАГС, 2009. – 142 с.

[10]. Синягин Ю. В. Комплексная диагностика и оценка управленческого персонала: Монография. – М.: Изд-во РАГС, 2009.

MODEL ASSESSMENT OF STAFF: CRITERIA AND INDICATORS

Elena G. Chirkovskaya – Candidate of Psychological Sciences, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public

[1] Научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы были проведены в ходе Государственного контракта № 141 от 30.12.2013 года по выполнению комплекса аналитических и информационно-технологических работ по созданию комплексной системы информационного обеспечения инновационной деятельности, развития инновационной культуры в среде предпринимателей, чиновников, а также у населения Воронежской области в области управления персоналом с использованием современных прогрессивных технологий

Administration, e-mail tchirkovskaya@rambler.ru, тел.: +7 (903) 239–74–79 (моб.)
Elena V. Snesareva – Expert, Centr Expertizi I Innovaciy Lam100@mail.ru +7(903)593–27–60

Abstract
The article describes the author's model of personnel evaluation organization. Integral criteria: intellectual and communication skills, self-organization features. Model evaluation of the applicant for employment developed in the framework of scientific research. Assessment model identifies potential properties applicant. These properties are universal in their professional activities.
Key words: assessment model, staff organization, criteria and indicators assessment

УДК 159.9

ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА СОГЛАСОВАННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БАКАЛАВРОВ-МЕНЕДЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Швецова Светлана Тимофеевна – кандидат педагогических наук, доцент, Калужский филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, ул. Чижевского, 17, Калуга, Россия, 248000, e-mail: s.shwetsowa2010@yandex.ru
Малова Светлана Сергеевна – студентка, Калужский филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, ул. Чижевского, 17, Калуга, Россия, 248000, e-mail: s.malova.s@yandex.ru
Аннотация
В данной статье отражены результаты экспертного оценивания личностных качеств бакалавров-менеджеров, а также проведено статистическое определение степени согласованности оценки.
Ключевые слова: личностные качества, бакалавр-менеджер, статистическая оценка согласованности.

Развитие личности бакалавра-менеджера в процессе получения профессии остается проблемой многоаспектной и значимой как для преподавателей, обеспечивающих данное направление подготовки, так и для самих студентов.

Практическим подтверждением данного факта являются наблюдения, дискуссии и анализ результатов по итогам проведения самоанализа личностных качеств будущих менеджеров в процессе изучения дисциплины базового уровня «Методы принятия управленческих решений». В рамках данного курса студенты знакомятся и осваивают эффективные инструменты, позволяющие проводить диагностику личностных качеств и ценностей в контексте будущей профессиональной деятельности. Одним из таких инструментов является SWOT-самоанализ, достаточно простое применение которого отдельным экспертом выявляет большой объем факторов разного назначения, которые можно обобщать и сопоставлять.

SWOT-самоанализ, проведенный в группе бакалавров второго курса (32 человека) с целью определения направления собственного профессионального развития, показал сильные и слабые стороны личности будущего менеджера, а также возможности и угрозы внешней среды. Тем самым, на этапе первоначального становления и развития будущего менеджера, дал возможность получения изнутри определенной совокупности таких личностных качеств, которые позволяют студенту соотносить собственную модель «Я-менеджер» с принятой в профессиональном сообществе.

По сути в рамках данной работы студенты выступили группой экспертов. Каждый студент по результатам первоначального опроса подтвердил, что будущую профессию выбрал добровольно и достаточно осознанно.

Опишем кратко результаты работы экспертной группы на примере выявления сильных сторон – личностных свойств и качеств бакалавров-менеджеров, на которые возможно повлиять и самому студенту, изнутри.

Всего тридцать два эксперта в общей совокупности выделили тридцать шесть личностных сильных качеств и способностей, влияющих, по их мнению, на стратегию собственного профессионального развития. При этом каждый отдельный эксперт, описывая сильные стороны, указывал не более 6–7 свойств. Это отражает большой разброс в мнениях экспертов на предмет значимых в будущей профессии качеств личности. Поэтому экспертное оценивание продолжили.

На втором этапе экспертной оценки личностных качеств бакалавров-менеджеров были выбраны девять наиболее часто встречающихся вариантов. Представим их список в порядке убывания: 1 – коммуникабельность (18 экспертов выделили в качестве сильной стороны менеджера); 2 – целеустремленность (14); 3 – ответственность (10); 4 – получение высшего образования (7); 5 – желание развиваться (6); 6 – креативность (5); 7 – знание компьютерных программ(5); 8 – знание иностранного языка(5); 9 – способность быстро принимать решения(4).

Проведение этой части исследования обусловлено необходимостью выяснить, какое же личностное качество наши эксперты считают максимально нужным и незаменимым для молодого, неопытного менеджера. Просим обратить ваше внимание именно на этот факт. Экспертиза проводится студенческой средой, экспертами являются студенты, которые порой имеют нечеткое представление о своей будущей деятельности. Их суждения основаны на собственных представлениях. Было бы интересно сравнить полученные результаты с выводами такого же исследования, где экспертами были бы люди, уже имевшие опыт управленческой деятельности. Возможно, мы забегаем вперед, но пути продолжения работы в данной области уже намечены.

В нашем же случае каждому эксперту-студенту для оценивания была предложена таблица ранжирования вышеперечисленных качеств и свойств. Ранжирование производилось по шкале от 1 до 5 по мере убывания, то есть ранг, равный 5, означал невысокую ценность данной сильной стороны для конкретного эксперта. Ранг, равный 1 – наоборот. Отметим, что в данном случае эксперты использовали не строгое ранжирование: одинаковый ранг можно было причислить нескольким сильным качествам. В результате экспертного опроса произведено ранжирование объектов, в ходе которого установлены ранги x_{ij} каждого i – го свойства (i=1,9) j – м экспертом (j=)1,32. Составлена сводная таблица экспертного оценивания – матрица рангов.

Среди всех качеств, по сумме отданных им баллов, выделяется качество под номером 2 – целеустремленность. Трудно не согласиться с мнением наших экспертов. Все известные нам менеджеры, которые добились большого успеха, имели конкретную цель. И по мере ее достижения поднимали планку все выше. Эта свойство должно быть присуще не только успешным управленцам, но и любому человеку, желающему достичь высоких результатов в избранной им области деятельности.

Интересно, что остальные восемь личностных черт имеют примерно одинаковую сумму баллов. Мы полагали, что такое могло случиться, так как студентам сложно среди предложенных им качеств выбрать малозначимое. Ведь им были представлены сильные стороны личности, которые выделяли либо они сами, либо их коллеги. В этом и заключалась основная сложность для экспертов. Акцентировать свое внимание на тех чертах, которые были бы полезны именно менеджеру. Однако, неумение провести более «жесткое» ранжирование может подтверждать тот факт, что модель «Я- менеджер» на данном этапе профессионального становления носит размытый характер. Это позволяет корректировать действия не только студенту в процессе собственного профессионального развития, но и преподавателю – организатору образовательного процесса на содержательном уровне.

Для анализа результатов групповой экспертной оценки авторы применили статистический метод оценки согласованности мнений экспертов. Показателем согласованности экспертов является коэффициент конкордации Кендалла (W). Он принимает значения на отрезке [0,1]. При полной согласованности мнений экспертов W = 1. Изменение W от 1 до 0 соответствует уменьшению степени согласованности. Оценить вычисленное значение степени согласованности можно, например, по шкале Марголина..

Соответствующие расчеты для нахождения коэффициент конкордации были проведены на основе сводной матрицы рангов для случая, когда имеются связанные ранги по формуле:

$$W = S / (1/12m^2(n^3-n)-m*\sum T_i$$

Так как S = 1226.5, n = 9, m = 32, $\sum T_i = 318$, то

$$W = \frac{1226,5}{\frac{1}{12}32^2\left(9^3-9\right)-32*318} = 0,0239$$

Значение коэффициента конкордации указывает на очень слабую степень согласованности мнений данной группы экспертов (по шкале Марголина – согласованность отсутствует).

Оценку статистической значимости коэффициента конкордации провели с помощью критерия согласования Пирсона. Вычисленное фактическое значение хи-квадрат равно 6,12. Табличное значение хи-квадрат равно 15,51 для числа степеней свободы 9–1=8 и при уровне значимости в 0,05. Так как фактическое значение меньше табличного, то с вероятностью в 95% можно утверждать, что полученное значение коэффициента конкордации имеет случайный характер и результаты исследования можно интерпретировать. Общеизвестно, что оценка степени согласованности мнений экспертов связана с уровнем профессиональной подготовленности каждого эксперта, его информированностью и личными качествами. Поэтому одно из направлений дальнейшей работы будет связано с формированием в русле профессиональной подготовки таких умений как умение определять кратко- и долгосрочные цели личностного и профессионального развития и находить оптимальные способы их реализации, тем самым совершенствуя собственную модель «Я-менеджер».

Отдельного исследования требует тезис о том, что получение низкого коэффициента конкордации связано с наличием в экспертной группе полярных групп с высокой внутренней согласованностью мнений.

Литература

[1]. Деркач, А. А., Сайко Э. В. Самореализация – основание акмеологического развития. – М.: Издательство «МПСИ, МОДЭК»,2010. – 224с.

[2] Мельничук А.С., Иванова П.В. Представления управленцев о профессионализме принятии решений // Акмеология. № 2 (50). 2014, С. 115–120.

[3] Швецова С.Т., Чепик А.С. Диагностика мотивации бакалавра в контексте акмеологического развития// Акмеология. СВ№ 3–4 (2014). С. 150–157.

EXPERT ASSESSMENT OF THE COHERENCE OF PERSONAL QUALITIES BACHELORS OF MANAGERS IN THE LEARNING PROCESS

Svetlana T. Shvetsova – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Kaluga Branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation, Chizhevskiy Street, 17, Kaluga, Russia, 248000.

Svetlana S. Malova– student, Kaluga Branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation, Chizhevskiy Street, 17, Kaluga, Russia, 248000.

Abstract

This article reflects the results of expert assessment of personal qualities bachelors of managers, as well as the statistical definition of coherence assessment.

Key words: personality, bachelors of manager, a statistical evaluation of the consistency.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВОЙ ПОДСИСТЕМЫ УВЕРЕННОСТИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Шептура Анна Владимировна – аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов; ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198; e-mail anna_sheptura@mail.ru

Аннотация

В статье анализируются психологические особенности мотивационно-смысловой подсистемы уверенности африканских, китайских и латиноамериканских студентов, обучающихся в российском вузе.

Ключевые слова: уверенность, цели, мотивация, продуктивность, иностранные студенты.

В настоящее время не существует определенной школы в изучении феномена уверенности. На наш взгляд, наиболее конструктивным подходом к рассмотрению свойств личности является системно-функциональный подход, разработанный А.И. Крупновым и сотрудниками кафедры социальной и дифференциальной психологии. Уверенность согласно данному подходу определяется как система устойчивых мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих позитивную оценку индивидом собственных способностей и навыков, которые достаточны для достижения целей и для удовлетворения его потребностей [3]. Уверенность пока мало исследована в рамках этого подхода [1,2,4].

Нами было проведено исследование уверенного поведения 120 студентов из Африки, Латинской Америки и Китая, обучающихся в РУДН (по 40 человек из каждой этнической группы). В качестве методики использовался «Бланковый тест – Уверенность», разработанный А.И. Крупновым.

Сравнительный анализ показателей уверенности иностранных студентов проводился при помощи Н-критерия Краскелла-Уоллиса и Иерархического (частотный) анализа.

Остановимся на описании мотивационно-смысловой подсистемы. Она более изменчива, более зависима от социальной среды, условий деятельности и включает в себя установочно-целевой, мотивационный, когнитивный и продуктивный компоненты.

Степень выраженности направленности уверенности по **общественно значимым целям** значимо не отличается у студентов из Африки, Латинской Америки и Китая. Качественные различия заключаются в том, что африканские студенты в большей степени нацелены на достижение успехов в учебной деятельности (95%), поиски интересной работы (95%), стремление быть уважаемым человеком (82%). Латиноамериканские студенты отмечают достижение успехов в учебной деятельности (97%), получение знаний и опыта (87%), обретение надежных и верных друзей (84%). Уверенность китайских студентов направлена на обретение надежных и верных друзей (100%), получение знаний и опыта (95%), достижение успехов в учебной деятельности (85%).

Степень выраженности направленности уверенности по **личностно значимым целям** у латиноамериканских студентов значимо выше, чем у китайских. Латиноамериканские студенты более нацелены на совершенствование себя и своих способностей (97%), удовлетворение своих желаний и планов (87%), поддержание своего здоровья (87%), обретение самостоятельности и независимости (84%). Китайским студентам в большей степени свойственно совершенствование себя и своих способностей (100%), поддержание своего здоровья (95%), обретение самостоятельности и независимости (80%). Африканские студенты стремятся к удовлетворению своих желаний и планов (92%), реализации желания быть нужным человеком (92%), поддержанию своего здоровья (74%).

Значимых различий по переменной **социоцентричность** выявлено не было. Социоцентричность африканских студентов связана со стремлением больше сделать и узнать (92%), чувством необходимости (84%), жизненными требованиями и необходимостью (76%). Латиноамериканские студенты тоже указывают на чувство необходимости (92%) и на стремление больше сделать и узнать (89%), а также на намерение получить одобрение со стороны других людей (87%). Уверенное поведение китайских студентов побуждается намерением лучше освоить любое дело (85%), получить одобрение со стороны других людей (85%), и чувством необходимости (85%).

Было выявлено, что степень выраженности **эгоцентричности** у африканских и китайских студентов значимо выше по сравнению с латиноамериканскими. У африканских студентов она выражается в намерении самоопределиться и реализовать себя (92%), стремлении быть самостоятельным и независимым (84%), улучшить бытовые условия (84%). Китайских студентов отличает желание проявить себя и свои способности (95%), желание развить у себя волевые качества (90%), стремление быть самостоятельным и независимым (90%). Эгоцентричность латиноамериканских студентов значимо ниже и чаще связана с желанием развить у себя волевые ка-

чества (82%), быть самостоятельными и независимыми (71%) и создать уют и благополучие (68%).

Значимых различий в выраженности переменной **осмысленность** выявлено не было. Африканские студенты склонны понимать уверенность как умение и способность владеть самим собой (89%), качество, воспитанное в процессе жизни (89%), черту, которую можно развивать и совершенствовать (82%). По мнению латиноамериканских студентов, уверенность – это активное состояние человека (89%), волевая черта характера (89%), а также самодостаточность личности (84%). Китайские студенты понимают под уверенностью черту, воспитанную в процессе жизни (95%), которую можно развивать и совершенствовать (95%), стремление человека показать себя и свои возможности (95%).

Показатель **осведомленности** у латиноамериканских и африканских студентов значимо выше, чем у китайских. Так, африканские студенты считают, что уверенность – это свойство, зависящее от темперамента (87%), черта, передающаяся по наследству (79%), врожденное свойство личности (76%). Латиноамериканские студенты также считают данное свойство врожденным (89%), полагают, что оно зависит от темперамента (87%), генетически обусловлено (87%). Китайские студенты также указывают на то, что уверенность – это черта, полученная от родителей (80%), зависящая от темперамента (75%) и природно-заданная (75%).

Оказалось, что продуктивность уверенного поведения китайских студентов самая низкая среди 3-х групп. Показатель выраженности **предметности** значимо выше у африканских и латиноамериканских студентов по сравнению с китайскими. Уверенное поведение африканских студентов в большей мере способствовало расширению контактов с другими людьми (89%), более успешному освоению учебных предметов (87%), достижению общественного признания (84%). Латиноамериканским студентам удалось добиться большей результативности в различных видах деятельности (97%), более успешного освоения учебных предметов (89%), дальнейшего продвижения по карьере (87%). Китайские студенты отмечают более успешное усвоение учебных предметов (85%), приобретение большего жизненного опыта (85%), большую результативность в различных видах деятельности (85%).

Что касается **субъектности**, то у латиноамериканских студентов данный показатель значимо выше, чем у китайских. Уверенное поведение латиноамериканских студентов в большей степени способствовало формированию упорства и других волевых качеств (97%), преодолению возникших трудностей (95%), развитию самостоятельности и инициативности (89%). У африканских студентов результативность уверенности способствовала развитию упорства и настойчивости (89%), уменьшению тревожности и застенчивости (87%), развитию самостоятельности и инициативности (82%). Китайские студенты отмечают развитие упорства и настойчивости (95%), волевых качеств (80%), преодоление возникших трудностей (85%).

Рассмотрев особенности уверенности у иностранных студентов, можно сказать, что каждая из изучаемых групп отличается своим психологическим своеобразием. Эти особенности необходимо учитывать при составлении программ коррекции и саморегуляции уверенности с целью оптимизации процесса адаптации студентов к инокультурной среде и к обучению в вузе.

Литература

[1]. Бойко З.В. Этнопсихологические особенности уверенности у различных групп студентов. Дис. …канд. психол. наук. – М., 2009. – 193 с.

[2]. Замалдинова Г.Н. Соотношение индивидуально-типических особенностей уверенности с уровнем самоактуализации сотрудников коммерческих организаций. Дис. …канд. психол. наук.: 19.00.01/ РУДН. – М., 2011.

[3]. Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств. // Вестник РУДН, сер. Психология и педагогика, 2006, № 1 (3). – С. 63–73.

[4]. Селиверстова М. А. Психологические особенности уверенности старших школьников и студентов. Дис. …канд. психол. наук. – М., 2007.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MOTIVATIONAL-SEMANTIC SUBSYSTEM OF CONFIDENCE OF FOREIGN STUDENTS

Anna V. Sheptura – graduate student, Department of Social and Differential Psychology, Peoples' Friendship University of Russia; *Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198.*

Abstract

The article describes the psychological features of motivational-semantic subsystem of confidence of African, Latin American and Chinese students studying in Russian universitiy.

Key words: confidence, objectives, motivation, productivity, foreign students.

УДК 159.922

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ В ВУЗЕ

Щиголева Нина Васильевна (Воронеж, Россия) –кандидат педагогических наук, доцент, Воронежский государственный педагогический университет; ул. Ленина, 86; kafedra_opp@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу проблемы адаптации первокурсников к обучению в высшей школе. В ней рассмотрены условия адаптации студентов первого курса в вузе.

Ключевые слова: адаптация студентов, адаптированность, социально-психологическая адаптация, культурно-образовательное пространство вуза.

Традиционно под адаптацией понимается процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособление к ее условиям. Выделяются два вида адаптации: биофизиологическая и социально-психологическая. Социально-психологическая адаптация-это процесс приобретения людьми определенного социально-психологического статуса, овладение социально-психологическими ролевыми функциями. В процессе ее человек стремится достигнуть гармонии между внутренними и внешними условиями жизни и деятельности. По мере осуществления социально-психологической адаптации повышается адаптированность личности-степень приспособленности к условиям жизни и деятельности. Адаптация является активным процессом, приводящим к позитивным и негативным результатам.

Внутренняя адаптированность личности проявляется в перестройке функциональных структур и систем личности при определенной трансформации жизни и деятельности. Внешние формы поведения, деятельность личности видоизменяются и приходят в соответствие с ожиданиями среды, требованиями извне–происходит полная, генерализованная адаптация личности [2]. При внешней адаптированности – поведенческой, приспособительской- личность внутренне содержательно не перестраивается и сохраняет себя, свою самостоятельность. Это инструментальная адаптация личности. Ученые выделяют и смешанную адаптацию, при которой личность частично перестраивается и подстраивается внутренне под среду, ее ценности, нормы, и в то же время частично адаптируется инструментально, поведенчески, сохраняя свое «Я», свою самостоятельность [2]. При полной адаптированности достигается адекватность психической деятельности человека условиям среды и деятельности в тех или иных обстоятельствах. Социально-психологическая адаптация выступает и как средство защиты личности. С помощью него ослабляются, устраняются внутреннее психическое напряжение, беспокойство, дестабилизационные состояния, возникающие у человека при взаимодействии с другими людьми. Социально-психологическая адаптация выполняет кроме психологической защиты и такие функции: достижение оптимального равновесия в системе «личность-социальная среда»; проявление и развитие творческих способностей личности, повышение ее активности, регулирование общения и взаимоотношений; сохранение психического здоровья, самореализация, самопознание и самокоррекция личности [1].

Успешная адаптация проявляется в поведенческих реакциях и в продолжительности адаптационного характера. Про-

должительность процесса адаптации может быть ограничена несколькими днями или быть более длительной.

Характер адаптации зависит от нескольких факторов: возраста человека, состояния здоровья и уровня развития, биологического и социального анамнеза, особенностей высшей нервной системы, ее типа, тренировки нервной системы, индивидуальных особенностей половых различий, уровня тренированности адаптационных механизмов.

Зарубежный и отечественный опыт показывает, что некоторая системность в работе по адаптации студенчества есть. Сегодня образовательные организации все больше обращаются к воспитанию личности на основе создания целостной системы адаптации.Эффективным средством в успешной адаптации студентов первого курса в культурно-образовательном пространстве вуза является студенческая группа. Группа приобщает первокурсников к коллективной жизни, предоставляет новые условия жизнедеятельности и возможность становиться инициатором, автором и реализатором проектов. Важным средством успешной адаптации в вузе является участие студентов в разнообразных студенческих объединениях. Их эффективность состоит в том, что процесс активного участия имеет воспитывающий и развивающий личность характер. Он позволят пройти начальный этап адаптации в позитивно-эмоциональном настрое. Через творческое участие в жизнедеятельности объединения студент становится автором своего саморазвития: вырабатываются жизненные смыслы, ценности нравственные идеалы. Коллективное творчество стимулирует развитие способностей, рост творческой индивидуальности, предоставляя благоприятные возможности для самоутверждения и самовоспитания. Формами интеграции первокурсников в культурно-образовательное пространство вуза являются традиции: Посвящение в первокурсники, Школа актива, Школа старостата, Студенческая весна, Вечера встреч первокурсников с выпускниками и студентами старших курсов и пр. Существенную роль в адаптации первокурсников играет институт кураторства. Функции кураторов многообразны: информативная, коммуникативная, контролирующая, творческая, организующая и др. Куратор ориентирует студентов на освоение ими вузовских традиций, идеалов, ценностей. Формы работы кураторов также разнообразны: собрания, анкетирование, знакомство с нормативными документами вуза, выявление актива, лидеров, организация проектов и др. Конференция по проблемам самостоятельной работы студентов, знакомство с учебным планом, графиком учебного процесса является элементом системы адаптации. В ходе экспериментальной работы мы выявили проблемы, проясняющие картину трудностей адаптационного периода: 23% студентов первокурсников одной из трудностей считают насыщенность вузовской программы; 25% – указывают на недостаточность школьной подготовки, 5% – на неблагополучные жилищные условия, 22% – материальные условия, 15% -состояние здоровья, 5% – семейные обстоятельства, 5% – указали другие проблемы и затруднялись в ответе.

Это актуализирует проблему психолого-педагогической поддержки студентов в процессе адаптации в вузе.

Литература

[1]. Крысько В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии. – М.; СПб.: Питер, 2003. – 416 с.

[2]. Тюрина Н.В. Понятие адаптации в современной психологии // Вестник АГТУ. – 2007. № 5.(40). – С. 152–156.

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THE PROCESS OF ADAPTATION AT THE UNIVERSITY

Shchigoleva Nina Vasilevna (Voronezh, Russia). – Associate professor, Ph.D. Voronezh State Pedagogical University; st. Lenin, 86; kafedra_opp@mail.ru.

Abstract.

The article is devoted to problems of adaptation of freshmen to study in higher education. It examines the conditions of adaptation of first-year students at the University.

Key words: students' adjustment, adaptation, socio-psychological adaptation, cultural-educational space of the University.

АКМЕОЛОГИЯ:
НА СТЫКЕ ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК
НАУЧНЫЕ ТЕЗИСЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЙ СТУДЕНТОВ, МАГИСТРАНТОВ, АСПИРАНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

ACMEOLOGY:
AT THE INTERSECTION OF ARTS AND SCIENCES
SCIENTIFIC ABSTRACTS ON RESEARCH STUDENTS, UNDERGRADUATES, GRADUATE STUDENTS AND PROFESSORS

УДК 159.9

Алдошина Ю.К. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
pulka1993@gmail.com

МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА СПОРТИВНОГО ТРЕНЕРА У СТУДЕНТОВ

Aldoshina Y.K. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

RESEARCH MODEL OF FEATURES OF TRAINER'S IMAGE PERCEPTION AMONG STUDENTS

Восприятие одним человеком другого и образы, которые возникают при этом, играют важную регулятивную роль в процессе их совместной деятельности. Это касается и спортивной деятельности. От того, насколько точно и полно «видит» спортсмен тренера, зависит успех организации согласованных с ним действий, а кроме того, спортсмен получает возможность, ориентируясь на сформированный у него образ тренера, выстраивать траекторию своего личностного развития.

На основе изучения и теоретического анализа литературы и исследований были сформулированы задачи для эмпирического исследования особенностей восприятия образа спортивного тренера у студентов и разработан инструментарий для него.

Первой задачей нашего исследования стало изучение особенностей восприятия личностных и деятельностных особенностей тренера студентами. В рамках решения данной задачи мы планировали выявить:

– какой образ тренера как личности и субъекта деятельности сформирован у студентов;

– какие субъективные требования предъявляют студенты к личности и деятельности тренера;

– какие субъективные представления имеют студенты о ценностно-смысловых основаниях профессиональной деятельности тренера.

Второй задачей исследования стало описание эталонных образов спортивных тренеров.

Как отмечает Е.И. Сутович, «…эталонный образ специалиста мотивирует человека, определяет цели его личностного, социального и профессионального становления. Данный образ, с одной стороны, выступает как образец деятельности будущего специалиста, как цель профессиональной подготовки, ориентир в саморазвитии, с другой, способствует и является основой для выработки критериев и показателей оценки человеком уровня своего профессионализма».

При этом эталонный образ формируется не только у самого специалиста в процессе профессионализации и профессиональной деятельности, но и у окружающих его людей в процессе взаимодействия с ним. В качестве эталонов при этом выступают профессионалы высокого класса.

Эталонный образ спортивного тренера, сформировавшийся у студентов, с одной стороны, может выступать как критерий оценки деятельности конкретного тренера, а с другой стороны, может использоваться студентом как ориентир его собственного развития, становясь организующим началом самопознания, придавая процессу саморазвития целеустремленность и динамизм и тем самым выступая стимулом самосовершенствования и самореализации.

В рамках решения третьей задачи мы должны были выявить особенности восприятия тренера в зависимости от вовлеченности студента в спортивную деятельность. При этом мы исходили из предположения о том, что степень вовлеченности студента в спортивную деятельность определяет объем и содержание сформировавшегося у него образа тренера.

В качестве диагностического инструмента, позволяющего решить перечисленные задачи, мы использовали разработанный нами совместно с Е.В.Селезневой и А.С.Мельничуком опросник, включающий три блока.

Чтобы изучить особенности восприятия личностных и деятельностных особенностей тренера студентами, мы использовали незаконченные предложения «Тренер для меня – это…», «Я ожидаю, что тренер…» и «Тренер должен…».

Чтобы выявить, какие эталонные образы тренеров сформированы у студентов, мы просили респондентов назвать известных спортивных тренеров, которых можно считать «эталонами» данной профессии, и указать отличительные качества этих тренеров, делающие их «эталонами».

Наконец, чтобы выявить особенности восприятия тренера в зависимости от вовлеченности студента в спортивную деятельность, мы попросили респондентов:

– назвать качества, которыми, на их взгляд, обязательно должен обладать спортивный тренер;

– назвать качества, которые, на их взгляд, абсолютно «противопоказаны» спортивному тренеру;

– наличие каких отрицательных качеств респонденты могли бы «простить» спортивному тренеру.

Кроме того, они должны были отнести себя к одной из категорий по степени вовлеченности в спортивную деятельность (от категории «спортсмен-профессионал» до категории «спортом не занимаюсь сейчас»).

Использование контент-анализа и сравнительно-сопоставительного метода позволило нам выявить особенности восприятия образа спортивного тренера у студентов.

УДК 159.9.07

Алябьев А.Е. *(г. Краснодар, Россия) obkn@mail.ru*

О ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ

Alyabyev A. E. *(Krasnodar, Russia)*

ON THE RELATIONSHIP OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND ACCENTUATION OF THE TEENAGERS

Подростковый возраст обычно характеризуется как переломный, переходный, критический, трудный, возраст полового созревания. По словам Л.С. Выготского, подростковый возраст представляет собой совокупность условий, в высшей степени предрасполагающих к воздействию различных психотравмирующих факторов. Цель нашей исследовательской работы установить влияние акцентуации характера подростков на их эффективную социально-психологическую адаптацию. Актуальность исследования продиктована необходимостью работы с современной молодёжью.

А.Ф. Лазурский видел основную задачу личности в приспособлении к окружающей среде, которая понимается в самом широком смысле: природа, люди, человеческие взаимоотношения, эстетические, моральные ценности и т.п. Положительные эмоции, испытываемые в отношениях с друзьями, в бытовой сфере, удовлетворительное самочувствие, ощущение душевного комфорта – всё это показатели адаптированности личности. В противном случае приходится говорить о дезадаптации.

Общение человека с окружающей средой и его активная деятельность зависит от множества факторов, к числу которых относятся и характерологические особенности личности, проявляющиеся как в качественном многообразии, так и в количественной выраженности. Когда отдельные черты характера чрезмерно усилены, принято говорить об акцентуации характера. Деятельность подростка в семье и школе, со сверстниками и со старшими, в учебе и на отдыхе, в труде и развлечениях, в обыденных условиях и в самых чрезвычайных ситуациях детерминирована его типом акцентуации характера.

Наличие взаимосвязи адаптации и акцентуации характера подростков мы изучали среди старшеклассников Краснодарского края. В исследовании приняли участие 50 респондентов, из них 30 – ученики девятого класса и 20 – ученики десятого класса, среди них мальчиков 17, девочек 33. Возраст участников 15–17 лет. Диагностика социально-психологической адаптации осуществлялась с использованием метода самооценки психологической адаптивности (по К. Роджерс и Р. Даймонд). Типы акцентуаций характера определялись с помощью Патохарактерологического диагностического опросника (ПДО). Наличие взаимосвязи исследуемых явлений оценивалось методом ранговой корреляции Спирмена, позволяющим определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками.

Анализируя эмпирические данные, мы получили следующие результаты. В группе респондентов преобладают эпилептоидный (24%) и лабильный (20%) типы акцентуаций характера. Наибольшими адаптационными способностями обладают респонденты с лабильным типом акцентуации характера. Следует отметить, что адаптационные возможности в большей степени проявляются у юношей. В меньшей степени адаптация проявляется у респондентов с шизоидным типом акцентуации. Со статистической достоверностью установлена корреляция составляющих адаптированности и показателей в пользу гипертимного, сенситивного, шизоидного, истероидного, неустойчивого и конформного типов акцентуации. При этом, у гипертимных, истероидных, неустойчивых и конформных показателей наблюдается прямо пропорциональная зависимость, а у сенситивных и шизоидных – обратно пропорциональная зависимость, что позволяет предположить, к примеру, что чем больше у обследуемого проявляются сенситивные черты характера, тем ниже его адаптационные возможности, и, наоборот, усиление гипертимных черт характера способствует повышению адаптивности.

Таким образом, проведённое исследование подтвердило нашу гипотезу о влиянии характерологических особенностей личности на уровень её социально-психологической адаптации. Своевременное диагностирование типа акцентуации характера у подростков позволит предвидеть факторы, ведущие к дезадаптации.

УДК 159.9

Артюхин И.Н., Тишина О.В. *(РАНХиГС, Москва, Россия) igor-art7@yandex.ru*

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В ТЕРАПИИ СТРЕССОВЫХ РАССТРОЙСТВ

Artyukhin I.N., Tishina O.V. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

COPING STRATEGIES IN PREVENTION OF STRESS DISORDERS

Копинг, копинговые стратегии – это те действия к которым прибегает человек во время происходящего события, для того чтобы справиться с этой ситуацией или стрессом на нее. Понятие объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые могут меняться в связи с требованиями ситуации как внешней, так и внутренней. Копинг включает и бессознательные поведенческие реакции и сознательное целенаправленное поведение.

Эффективность копинг-стратегий зависит от ситуация или контекст, оценка и отношение индивида к ситуации, сама рекция на нее. Более эффективным яляется комбинирование нескольких видов стратегий. Копинг-стратегии, неэффективные в одном случае, могут оказаться вполне эффективными в других.

Современное понятие «копинг» стало включать в себя не только реакции на те требования которые превышают возможности человека, но и ракции направленные на разрешение ежедневно возникающих микрострессов. Мысли, чувства и действия образуют копинг-стратегии, которые используются в различной степени в определенных обстоятельствах.

Стресс – это норма жизни. Стресс – это повышенная напряженность организма, которая может быть полезна для индивида, но может нести разрушающий эффект.

Стрессоустойчивость индивидуальна. На качество стрессоустойчивости влияют внешние и внутренние факторы. К внешним факторам, относят условия жизни, образ жизни, питание. Внутренние факторы стрессоустойчивости – это наследственность, предшествующие болезни, индивидуально-психологические качества.

Терапия стрессовых состояний – сложная задача, включающая в себя позицию человека, его готовность к терапии, в том числе его ответственность за свое здоровье. Эффективность использования некоторых средств борьбы со стрессом зависит от степени осознанности человеком своего здоровья. Психофизиологические методы коррекции стрессогенных состояний связаны с использованием приемов обратной связи.

УДК 159.9.

Бахбахашвили А.Ш. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
Плохоцкий А.И. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*

АНАЛИЗ КОНФЛИКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАПИТАНА И СТАРШЕГО ПОМОЩНИКА В ФИЛЬМЕ «БАГРОВЫЙ ПРИЛИВ» (США, 1995)

Bakhbakhashvili A.Sh. *(RANEPA, Moscow, Russia)*
Plokhotskiy A.I. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

ANALYSIS OF CONFLICT RELATIONS CAPTAIN AND SENIOR ASSISTANT IN THE MOVIE «CRIMSON TIDE» (US, 1995)

Важным элементом анализа служебного конфликта является динамика отношений. При первой встрече у капитана Рамси (К.) и старшего помощника Хантера (СП) ядерной подводной лодки «Алабама» у них сложились вполне дружеские и теплые отношения. Их разговор о хобби впоследствии продолжился ближе к развязке сюжета. В первый день после отбытия они вместе любуются закатом, К. угощает СП своей дорогой сигарой, выказывая тем самым расположение к нему.

«День 1, 21 октября»

В первые дни похода К. использует «пристройку сверху», всячески наставляя на путь истинный СП, так как видит в нем будущего капитана «Алабамы». С самого начала видно, что К. и СП явно используют административно-правовые методы управления, то есть совокупность средств правового и административного воздействия на отношения людей в процессе выполнения ими возложенных на них функций в рамках организации. Их взаимоотношения построены, в основном, по принципу «приказ старшего по званию – беспрекословное подчинение младшего по званию».

«День 3, 23 октября»

После произошедшего пожара на камбузе, повлекшего за собой первую конфликтную ситуацию между главными персонажами фильма, можно заметить, как явно меняется отношение К. к СП, так как после ликвидации пожара К. дал приказ о запуске учебной тревоги, решение о которой показалось СП необдуманным. Обсуждение этого события с глазу на глаз дает явно понять, что К. четко демонстрирует свою позицию в этом вопросе: есть приказ и ему нужно подчинятся, а не думать! СП же считает: «Главный враг войны –это сама война». Он предпочитает не делать необдуманных поступков. Поэтому с этого момента в их взаимоотношениях наступает раскол. Эта ситуация в дальнейшем изменила ход событий, так как доверие было утеряно.

«День 11, 31 октября»

Напряжение во взаимоотношениях К. и СП усиливается. Происходит еще один конфликт, который в дальнейшем повлечет за собой целую цепь событий.

«День 12, 1 ноября»

Инцидент с вражеской подводной лодкой. Между главными героями нарастают разногласия. К. считает нецелесообразным тратить время на починку средства связи и проверять полученную из штаба информацию. Он впервые срывается на СП и предпринимает попытку снять его с должности за неповиновение и отправить его под арест за мятеж, прибегая также к административно-правовым методам управления членами экипажа, которым не очень нравится подчиняться СП. Они, несмотря на доверие к К., были вынуждены слушаться СП. Зафиксировав потерю К. самообладания, СП «властью, данной Уставом ВМС США» освобождает его от обязанностей и принимает командование лодки на себя, становясь при этом «нежеланным» капитаном «Алабамы».

Но, так как на корабле остались люди, верные К., в скором времени часть экипажа, вооружившись, последовала за ним. С этого момента К. и СП уже используют совершенно иной способ управления экипажем. Каждый из них вербует «своих» людей при помощи социально-психологических методов управления через их интересы, слабости, страх.

Далее события развивались очень динамично. Мятеж, смена власти, опять мятеж…

К концу фильма, мы можем наблюдать важное событие, ознаменованное интеракцией, в результате которой произошло следующее: при появлении шанса на восстановление связи со штабом, К. всё-таки дает три минуты СП на проверку данных перед пуском ракет, что в свою очередь говорит об изменении поведения К., так как он проникся той силой, с которой СП пытался не начать атомный холокост.

После восстановления связи и получения информации из штаба, К. признает свою ошибку, и передает командование судном СП.

В конце сюжета военный трибунал отправляет К. в отставку и, учитывая его рекомендации, ставит СП официальным ближайшим кандидатом на должность капитана «Алабамы». СП благодарит отставного К., тем самым их взаимоотношения в фильме завершаются на позитивном уровне.

УДК 159.9.

Бахбахашвили А.Ш. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
Шелаева М.М. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
anna1122–95@mail.ru

ВОСПРИЯТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ВЫРАЖЕНИЙ ЛИЦ (О ДИАГНОСТИКЕ ЭМОЦИЙ ПО «ВЫРАЖЕНИЮ ЛИЦА»)

Bakhbakhashvili A.Sh. *(RANEPA, Moscow, Russia)*
Shelaeva M.M. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

BRAIN MECHANISMS OF PERCEPTION OF EXPRESSION RECOGNIZING EMOTIONS FROM FACIAL CLUES.

Все отношения между людьми основаны на эмоциях, которые мы передаем друг другу в основном с помощью внешних выражений. Общаясь с человеком, мы прежде всего смотрим на его лицо, бессознательно мы следим за его мимикой. Анализируя мимику, мы можем определить, какие эмоции испытывает человек, а также насколько они сильны. Несмотря на все индивидуальные и культурные различия, мимические проявления у всех нас обусловлены генетически и потому схожи. Но, в процессе развития, под воздействием социума, человек усваивает специфические культурные установки и стереотипы поведения, которые осложняют в дальнейшем восприятие и понимание людьми эмоций друг друга. Поэтому часто человек неверно распознает мимических проявлений эмоций у собеседника, что в свою очередь порождает ошибки в интерпретации поведения партнера.

Одна из наиважнейших особенностей эмоций – её коммуникативная функция. В процессе эволюции период развития у ребенка значительно увеличился, и, чтобы выжить, дитя

должно эмоционально привязаться к матери. Поэтому эмоции и стали тем самым «спасательным кругом», который обеспечил социальную связь, а, вследствие чего, и безопасность.

Выражая какие-либо эмоции, мы становимся более понятными нашему окружению, даем понять, в каком состоянии находимся.

Коммуникативная функция эмоций играет огромную роль в процессе выживания, взросления и адаптации в обществе.

У человека есть базовые универсальные эмоции. И все они имеют свою специфичность.

Во-первых, для выражения определенной эмоции используются определенные мышцы. Наиболее легко распознаются эмоции, связанные с мимическими мышцами. Во-вторых, эмоциональные выражения зависят от межполушарной асимметрии. На данный момент у ученых нет единого мнения по этому поводу.

Отключение с помощью барбитуратов одного из полушарий дало разные результаты ученым Х. Терциану и К. Цекотто. Так, при воздействии на правое полушарие наблюдалось эйфорически-маниакальное состояние, а при воздействии на левое полушарие – депрессивно-катастрофическое состояние. При поражении правого полушария у больных наблюдается бестактность, эйфория, дурашливость, неадекватность поведения.

Другие ученые имели иную точку зрения. Они утверждают, что основной причиной такой неравномерности распределения являются специфика в протекании самих эмоций.

В-третьих, в выражении эмоций немалую роль играет голос, именно с его помощью мы задаем темп речи, высоту, тембр и т. п.

Важно отметить, что в мозге человека развилась специализированная нейросистема для интерпретации базовых эмоциональных выражений.

Интерес к внешним чертам лица и его выражениям появился еще в Древней Греции, и перерос в целое учение – физиогномику. В наши дни распознавание эмоций по выражению лица является не менее актуальной проблемой.

Первыми попытались, создать методику для определения навыков распознания эмоции по выражениям лица принадлежат Э. Борингу и Э. Титченеру. Опираясь на схематические рисунки Т. Питерита, они создали взаимозаменяемые изображения отдельных частей лица и получили 360 схем мимического выражения с помощью их различных комбинаций. Однако испытуемые не очень хорошо распознавали эмоции – правильных ответов было от 26 до 57%.

Следующим шагом стала разработка П. Экманом метода FAST (FacialAffectScoringTechnique) в 1970-х годах в Калифорнийском университете. Данный тест состоит из атласа фотоэталонов выражений лиц для каждой из шести основных эмоций (гнева, страха, печали, отвращения, удивления, радости) на трех уровнях лица: для бровей – лба, глаз – век и нижней части лица, при этом учтены и различные положения головы и ориентация взгляда. Задача испытуемого – найти сходство показываемой эмоции с фотоэталоном. Данный метод показан в сериале «Lietome».

Другая методика, направленная на распознание лицевой экспрессии, – CARAT – была разработана Р. Баком в 1972 году. В первом тесте испытуемому показываются слайды с реакциями человека на различные сцены из окружающего мира, и он должен понять, что это за сцена. Во втором – испытуемому нужно определить одну из пяти эмоций людей, изображенных на 30 небольших фрагментах общения представителей различных профессий.

Наконец, В. А. Лабунская модифицировала метод словесного портрета в метод «вербальной фиксации признаков экспрессии эмоциональных состояний». Испытуемому необходимо описать выражения эмоций радости, гнева, отвращения, страха, удивления и страдания, назвать, на какие особенности и проявления он ориентируется.

Понимание эмоциональных реакций других людей и правильные ответные реакции на них необходимы во множестве профессий, где есть необходимость в общении, понимании и взаимодействии с окружающими людьми.

УДК НЕТ!!!

Белавин О. А. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
olegbenzin@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СПЕЦИАЛИСТА.

Belavin O.A. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

MODERN APPROACHES TO ENSURE SPECIALISTS' OCCUPATIONAL HEALTH.

Согласно публикациям последних лет, значительная часть современной молодёжи недостаточно грамотна в вопросах здоровьесбережения. Необходимость разработки проблемы профессионального здоровья студентов обусловлена потребностью общества в конкурентоспособных специалистах, обладающих необходимым уровнем здоровья и здоровьесберегающей компетенции. При этом необходимо отметить, что существующий опыт деятельности психолого-акмеологических служб слабо используется как работодателями, так и образовательными учреждениями.

Проблемы, касающиеся психологического и профессионального здоровья специалистов, поднимались в трудах В.М. Бехтерева, Ю.В. Варданяна, Э.Ф. Зеера, Е.М. Иванова, В.М. Карвасарского, В.Н. Мясищева, Г.С. Никифорова, А.Г. Маклакова, В.А. Пскунова, В.А. Пономаренко, А.Н. Разумова и др. За рубежом проблема профессионального здоровья поднималась в трудах Дж. Эверли, Дж. Вуда, У. Патрика, Т. Кокса, М. Мэйсик-Фрея и др.

Теперь рассмотрим отечественные и зарубежные подходы к определению психологии профессионального здоровья, и профессионального здоровья.

Согласно определению, предлагаемому Европейской академией психологии профессионального здоровья (European Academy of Occupational Health Psychology), психология профессионального здоровья рассматривается как «вклад прикладной психологии в решение вопросов профессионального здоровья…, изучение психологических, социальных и организационных аспектов динамической взаимосвязи профессиональной деятельности и здоровья» (Cox, 2000). Европейские авторы акцентируют внимание на междисциплинарном характере проблемы сохранения и укрепления профессионального здоровья.

Американское Общество психологии профессионального здоровья (Society of Occupational Health Psychology) рассматривает психологию профессионального здоровья, как научно-практическое направление, включающее в себя междисциплинарное сотрудничество специалистов из различных сфер (включая психологов), целью которого является улучшение качества профессиональной жизни, повышение безопасности труда, здоровья и психологического благополучия специалистов во всех видах профессиональной деятельности (Raymond, 1990).

В отечественной психологии профессионального здоровья распространённой является концепция психологического сопровождения профессиональной деятельности, предложенная Г.С. Никифоровым (2006). Она основана на идее

сквозного психологического обеспечения профессиональной деятельности от «входа» в профессию и до «выхода» из неё, на формирование целостного и сбалансированного знания о психологическом обеспечении специалиста на протяжении всего профессионального пути.

Концепция Л.М. Митиной (1998) рассматривает профессиональное здоровье, как многоуровневую систему, состоящую их инструментального, смыслового и прикладного уровней. Основное внимание в рамках данного подхода уделяется самосознанию профессионала и возможности его самоизменения в ходе трудовой деятельности.

В.А. Пономаренко (1986) рассматривает профессиональное здоровье как свойство организма сохранять необходимые компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие профессиональную надежность и работоспособность во всех условиях профессиональной деятельности.

А.Г. Маклаков (1996) считает, что профессиональное здоровье – это определенный уровень характеристик здоровья специалиста, отвечающий требованиям профессиональной деятельности и обеспечивающий ее высокую эффективность.

Рассматривая человека в качестве субъекта профессиональной деятельности, Е.А. Климов сформулировал следующее определение: профессиональное здоровье – это способность организма сохранять компенсаторные и защитные свойства, обеспечивающие профессиональную надежность и работоспособность в трудовой деятельности.

Г.Г. Вербина предлагает психолого-акмеологическую концепцию развития профессионального здоровья специалиста. В рамках этого подхода внимание сосредотачивается на развитии и организации профессионального здоровья при психолого-акмеологическом сопровождении с целью формирования личностно-ориентированной здоровьесберегающей обучающей среды. Профессиональное здоровье понимается, как система основных психофизиологических функций, личностных качеств деятельностных проявлений, сформированность которых является условием и предпосылкой сбалансированного развития профессионального здоровья, и одновременно как личностное качество, которое обеспечивает интеграцию всех уровней и модальностей внутренней организации человека как целостности (Вербина, 2011).

Обобщая все вышеперечисленные подходы, можно сказать, что деятельность по развитию и обеспечению профессионального здоровья специалиста требует использования знаний, полученных из психологии здоровья, организационной психологии, психологии труда, социальной психологии, психофизиологии, медицинской психологии, юриспруденции, акмеологии и т.д. Психология профессионального здоровья должна обеспечивать комплексное психологическое и психолого-акмеологическое сопровождение деятельности специалиста, изучать внутренние и внешние факторы формирования, развития и сохранения профессионального здоровья человека.

УДК 159.9.

Богданов Н.А. *(МПГУ, Москва, Россия)*
natali-bogd@yandex.ru
Аниськина А.П. *(МГМСУ, Москва, Россия)*
tonya-ru@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ФАКТОР АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Bogdanov N.A. *(MPGU. Moscow, Russia)*
Aniskina A.P. *(MGMDU. Moscow, Russia)*

THE INFORMATION LITERACY AS AN ACMEOLOGICAL FACTOR OF PERSONAL GROWTH

Акмеология является наукой о ценности личности, ее самосовершенствовании и способности высокоэффективно осуществлять свою социальную роль и профессиональную деятельность.

В акмеологическом понимании профессионализм – это свойство развивающейся личности, в котором интегрированы личностные и деятельностные стороны. Очевидно, что для достижения профессиональных вершин, личность должна стремиться к развитию, проявлять творческую активность, самостоятельность, решать непростые задачи, требующие знаний из многих смежных областей.

Как наука о человекознании, акмеология имеет множество межпредметных связей. Это позволяет определять акмеологические закономерности, решать научные проблемы. Межпредметные связи отличаются содержанием и направленностью, характером и широтой предмета, его ценностными ориентациями. В настоящее время наметилась тенденция к дифференциации, появились новые самостоятельные научные направления – педагогическая акмеология, медицинская акмеология, военная акмеология, акмеология деятельности в особых и экстремальных условиях и др. В рамках медицинской акмеологии особенно активно идет развитие таких направлений как психология личности, генетическая психология, психология развития, социальная и возрастная психология, клиническая психология. Акмеологические исследования личностно-профессионального развития в последние годы осуществлялись главным образом на представителях различных профессий. Это позволяет утверждать, что в процессе личностно-профессионального развития происходят прогрессивные изменения в структуре личности.

Наши исследования проводились на кафедре биологии МГМСУ им. А.И. Евдокимова. Оценивались некоторые акмеологические особенности развития личности студентов, будущих клинических психологов, с учетом их информационной грамотности. Освоение программ высшего профессионального образования предполагает значительную долю самостоятельной работы с использованием различных приемов и методов работы с информацией. На практике часто выявляется недостаточная подготовка студентов в области информационных знаний и умений. Анализ состояния информационной подготовки студентов факультета клинической психологии медицинского университета позволяет говорить о том, что преподаватели сталкиваются с рядом проблем, имеющими системный характер. Если отдельные действия не вызывают затруднений (например, способность использовать инструменты ИКТ для обнаружения информации, умение собирать и извлекать информацию), то некоторые виды деятельность вызывают значительные трудности. Наиболее характерные среди них следующие:

- трудности в действиях информационного моделирования – недостаточное владение знаково-символическими умениями, формализацией и моделированием;

- трудности в действиях по управлению информацией – неумение применять существующую схему организации или классификации информации, слабое знание необходимых схем и классификаций;

- трудности в действиях интегрирования информации – недостаточное умение интерпретировать и представлять информацию (обобщение, сравнение, противопоставление данных и др.);

- трудности в оценивании информации – недостаточное умение выносить суждение о качестве, важности, полезности или эффективности информации;

- трудности в действиях по сообщению информации – неумение должным образом передавать информацию (т.е., способность направлять информацию определенной аудитории и передавать знания в соответствующем направлении).

Отчасти разрешение вышеназванных проблем возможно путём разработки системы задач, направленной на формирование и развитие информационной грамотности в процессе обучения биологии, антропологии и т.д. Такая система задач будет с одной стороны формировать предметные знания и умения (в данном случае, медико- биологической направленности), с другой стороны, метапредметные умения и навыки информационного характера, и как следствие развивать акмеологические возможности личности врача психолога. Выход их сложившейся ситуации на системном уровне нам видится в применение синергетического подхода – формировании метапредметных навыков. Это, в свою очередь, позволяет построить модель самоорганизации и жизненного пути индивидуума, прогрессивно развивать зрелую личность при достижении ей вершин в своем развитии.

Это является областью разработок акмеологии XXI века.

УДК. 373.31, 612.6

Бочкарева А.Г., Никитина А.А., Анчикова И.В., Лукинская О.Е. *(МПГУ, Москва, Россия).*

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

Bochkareva A., Nikitina A., Anchikova I., Lukinskaya O.
(MSPU, Moscow, Russia) bochkareva_a@mail.ru

FEATURES OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN

Сохранение здоровья ребенка при поступлении в школу и в начале обучения – приоритетная задача педагогов и родителей. Большинство школьников имеет различные по тяжести отклонения в физическом и психическом развитии. Перед поступлением ребенка в школу происходит полуростовой скачок – возрастают длина и масса тела, изменяются его пропорции. Скорость этих изменений неодинакова у разных детей и отражает их биологический возраст. Усиленный рост, наряду с незрелостью мышц, связок и сухожилий может приводить к усилению нагрузки на позвоночный столб и провоцировать нарушение опорно-двигательного аппарата (ОДА).

Оценку физического развития детей проводили в прогимназии № 1661 САО (в настоящее время ГБОУ СОШ № 771 СП № 3) и ДДУ № 2511 ЦАО. Обследовали детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: определяли антропометрические показатели и рассчитывались индексы, отражающие гармоничность развития. Наличие нарушений ОДА устанавливали по медицинским картам, оценивали осанку и состояние свода стопы.

Анализ медицинских карт показал, что большинство детей (85–88%) имели 2 основную (Д2) группу здоровья. Среди отклонений здоровья отмечены нарушения ОДА, сердечно-сосудистой системы, неврологические диагнозы. Сравнение темпов развития детей до и после их поступления в 1 класс выявило значительное (более, чем в 1,5 раза) увеличение количества детей с опережением развития. У старших дошкольников превышение индексов Кеттле II и Пинье выявлены у 36–38% детей, у тех же детей, обучающихся в 1 классе – у 45–50%. В начальной школе возрастает число детей с дисгармоничным развитием. По усредненной оценке всего контингента учащихся начало обучения связано с увеличением в 1,5–2 раза числа детей с тучным телосложением, причем избыток массы тела чаще наблюдался у девочек, чем у мальчиков, а также у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Это может указывать на недостаток двигательной активности, нарушение режима питания, наличие патологии со стороны эндокринной и других систем организма, а также на затянувшийся период адаптации к началу обучения. По нашим данным гармонизация развития у большинства таких детей происходит к 2–3 классу.

Оценка уровня здоровья детей по медицинским картам показала, что нарушения ОДА отмечены у 30–35% старших дошкольников. У детей 3–4 классов этот показатель достигал 70–75%. Среди нарушений ОДА выделены отклонения состояния осанки, свода стопы, плоско-вальгусные стопы и др.

Осанку определяли визуально по симметричности расположения лопаток, смещении линий плеч и таза. У 15–30% детей обнаружено нарушение осанки, которое часто сопровождалось плоскостопием, и у некоторых из них было, вероятно, следствием синдрома мышечной гипотонии в раннем возрасте. Число детей с нарушением осанки возрастало от 1 к 4 классу. Состояние свода стопы оценивалось методом подометрии, рассчитывали индекс Фридлянда. Различная степень плоскостопия была зарегистрирована у старших дошкольников и в 1 классе у 65–73% детей, к 3 классу уплощение свода стопы было у 60% детей. Снижение с возрастом количества детей с плоскостопием можно объяснить созреванием аппарата свода стопы и влиянием проводимых коррекционных занятий на уроках физкультуры.

Таким образом, нами была выявлена динамика нарушений ОДА у детей с возрастом: у дошкольников преобладало, а с возрастом уменьшалось нарушение свода стопы, тогда как у младших школьников ухудшалось состояние осанки.

Нормальному развитию детей способствует соответствие программы обучения их физическим возможностям. Длительное сидение за партой ведет к возрастанию статической физической нагрузки, усугубляет напряжение еще не окрепшего ОДА и кардиореспираторной системы, провоцирует трудности обучения.

УДК 159.9

Брыксина З.Г.*(МПГУ, Москва, Россия, zg-briksina@mail.ru)*
Ковалев В.В. *(РАНХиГС, Москва, Россия, kovalev_v@bk.ru)*

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ АНАТОМИЯ ЦНС В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Bryksina Z.G.*(MPGU, Moscow, Russia, zg-briksina@mail.ru)*
Kovalev V.V. *(RANEPA, Moscow, Russia, kovalev_v@bk.ru)*

THE ROLE OF ANATOMY OF THE CENTRAL NERVOUS SYSTEM IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Важным фактором в образовательном процессе бакалавров по направлению подготовки «Психология» в высшей школе является создание профессионально-ориентированного комплекса дисциплин, являющихся базой формирования профессиональных компетенций. В связи с этим, существенное значение принадлежит учебным дисциплинам анатомо-физиологического цикла, среди которых анатомии центральной нервной системы должно отводиться первостепенное место. Являясь разделом дисциплины «Анатомия человека», анатомия ЦНС превратилась в самостоятельную дисциплину профессиональной подготовки специалистов психологов, имеющую предмет изучения, цели и задачи. Вобрав в себя современные данные функциональной нейроморфологии, анатомия ЦНС, формирует общий язык специалистов самых разных направлений. Нейроморфолог, мысля функционально, создает базу для понимания нейрофизиологии. И в настоящее время «Анатомия ЦНС» является морфо-функциональной дисциплиной, в которой значительное внимание при изложении материала уделено раскрытию неразрывного единства структуры и функций. Анатомия центральной нервной системы входит в базовую часть естественнонаучного цикла. Данная дисциплина является той материальной базой, тем фундаментом, на котором возможно дальнейшее освоение дисциплин естественно-научного и профессионального циклов: «Нейрофизиология», «Физиология ВНД и сенсорных систем», «Психофизиология», «Основы психогенетики», «Психология личности», «Клиническая психология», «Возрастная психология и психология развития», «акмеология». В связи с этим целью освоения дисциплины должно стать формирование системы знаний, умений и навыков об основных принципах функциональной организации мозга, лежащих в основе высшей психической деятельности и поведения человека, а также готовность использования полученных знаний в дальнейшей профессиональной деятельности. В процессе изучения дисциплины должны быть сформированы следующие компетенции: знать структурно-функциональную организацию органов нервной системы на макро- и микроуровнях, лежащих в основе психических процессов, основные принципы структурно-функциональной организации головного мозга лежащих в основе психических процессов, анатомические принципы организации сенсорных систем, этапы развития нервной системы а также критические и сенситивные периоды развития ЦНС, принципы объединения отдельных анатомических образований в функциональные системы: сенсорные, двигательные, лимбическую, системы афферентных и эфферентных проводящих путей спинного и головного мозга, принципы организации ядерных и экранных структур мозга, структур ретикулярного типа, типы нейронов неокортекса и их функциональное значение, уметь применять анатомические знания и навыки для освоения дисциплин психологического цикла, владеть понятийно-категориальным аппаратом.

УДК 159.99

Габдрахманова А.Ш. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
li_88@list.ru

ОРГАНИЗАТОРСКИЕ СПОСОБНОСТИ В УПРАВЛЕНИИ КОНФЛИКТНОСТЬЮ ПЕРСОНАЛА

Gabdrakhmanova A.Sh. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

ORGANIZATIONAL SKILLS AS A WAY TO MANAGE CONFLICT OF STAFF

В рамках научного проекта «Исследование социально-психологических аспектов взаимовлияния организаторских способностей и конфликтности персонала» были проведены серии теоретических исследований, по результатам которых получены следующие выводы.

Организаторский способности как качества личности в процессе организаторской деятельности включают коммуникативность, высокий эмоциональный интеллект, лидерство, предупредительность, достигаемость поставленных целей, практическое мышление.

Конфликтность персонала представляет собой интегральное свойство личности, которое отражает частоту её вступления в межличностные конфликты. Конфликтность личности обуславливается действием следующих факторов: психологических (потребности, эмоциональное состояние, особенности темперамента личности, психологическая устойчивость, степень агрессивности, профессиональные способности, личностные ценности и др.); социальных (уровень жизни, профессиональная и личная деятельность, социальное окружение, культура и др.)

Конфликты могут возникать и развиваться на основе как ситуационных причин, так и характерологических особенностей личности. Выявить подверженность персонала к конфликтному поведению очень непросто. Немаловажным при этом является выявление субъективной значимости противоречия, лежащего в корне конфликтной ситуации. Преобразование объективного положения личности в коллективе требует изменения ее субъективных отношений. В противном случае могут возникнуть трудности в овладении новой социальной функцией, внутриличностные либо межличностные конфликты.

Причины возникновения конфликтов в коммерческих организациях разнообразны. При этом значительная часть конфликтов в организации касается взаимодействий между людьми. Многие истинные причины организационных конфликтов следует искать в сфере межличностных взаимоотношений. Главной составляющей таких причин является личностное реагирование персоналом на возникающие в организации противоречия.

Работа по изучению конфликтности персонала представляет собой применения ряда психологических и других методик. Основными методами изучения конфликтности персонала являются анализ документов, биографический метод, опрос (беседа, анкетирование), наблюдение. Анализ документов и биографический метод позволяет собрать предварительное представление о сотруднике. С помощью опроса можно получить информацию как о конфликтных явлениях в коллективе, так и о предрасположенности персонала к конфликтному решению проблем. Метод наблюдения позволяет оценить поведение сотрудника, его отношение к работе, коллегам в рабочей среде, частоту его вступления в конфликты, по-

ведение в конфликтных ситуациях, каким образом сотрудник предупреждает либо инициирует конфликты.

Для изучения конфликтности персонала также применяются следующие психологические методики: семантический дифференциал (для определения эмоционально-личного отношения человека к другому человеку), цветовой тест отношений (позволяет определить как сознательный, так и частично неосознаваемый уровень отношений сотрудника), диагностика межличностных отношений (позволяет понять какова субъективная самооценка обследуемого персонала и внутренняя структура его Я).

Наличие организаторских способностей предупреждает проявление у персонала таких качеств как эмоциональная неустойчивость, раздражительность, невнимательность к коллегам и партнерам. Эти психологические особенности персонала чаще и является личностной причиной возникновения конфликтов.

Организаторские способности обеспечивают адекватное взаимопонимание и эффективное взаимодействие персонала в процессе общения или же выполнения совместной деятельности. Персонал с высоким уровнем организаторских способностей реже вступает в конфликты, умеет предупреждать и разрешать конфликтные ситуации.

УДК 159.98

Габдрахманова З.Ш., к.п.н. Токарева И.Ф. *(РАНХиГС, Москва, Россия) iren.f.o@mail.ru, al-zul@yandex.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ С ДИАГНОЗОМ ДЦП

Gabdrakhmanova Z.Sh, MSc in Psychology Tokareva I.F. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF PARENTS OF DISABLED CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

В рамках научного проекта «Исследование психофизиологических детерминант психологической реабилитации родителей детей-инвалидов» нами была проведена серия теоретических исследований, по результатам которых получены следующие выводы.

С каждым годом количество детей с первичным диагнозом Детский церебральный паралич остается стабильно высоким. В России ежегодно регистрируется до 6000 новых случаев ДЦП, а общее количество детей-инвалидов до 18 лет достигает 250 000. Соответственно, не уменьшается количество родителей, которые переживают такое состояние здоровья своих детей.

С 1980-х годов феномен «особого» родительства начинает изучаться с точки зрения психологической травмы, семейного кризиса и стресса, которые затрагивают всех членов такой семьи. Накопленная информация по проблеме посттравматического стрессового синдрома (PTSD-синдрома) позволила сделать вывод, что подобные нарушения характерны для лиц, перенесших различные катастрофы, аварии и тяжелые психотравмирующие ситуации. В настоящее время тяжелое инвалидизирующее заболевание ребенка расценивается как посттравматический синдром.

В изучении особенностей лиц, перенесших психотравмирующие события, необходимо исследовать взаимосвязь между их психологическими особенностями и физиологическими проявлениями. Одним из ведущих направлений психологической коррекции мы считаем не только оказание благоприятного психологического воздействия, но и комплекс специально подобранных физкультурно-оздоровительных упражнений. Сочетание психологического направления и работы с телом (ТОП) мы объединили в комплекс психофизиологической реабилитации.

Данный комплекс состоит из двух составляющих: 1) системы физических упражнений для работы с большими группами мышц тела, выполняемых с регламентированным контролем внимания на определенных участках тела и регуляцией дыхания; 2) релаксационных техник, позволяющих расслабить тело за счет прохождения вниманием подробно по всем его участкам.

Координированное сокращение определенных мышц тела во время выполнения комплекса физических упражнений осуществляется под контролем ЦНС. Чем меньше требуется исправления положения тела после поступления сигналов обратной связи, тем выше эффективность управления телом. Здесь содержится целая психосоматическая проблема: психическая деятельность определяет особенности соматических функций, и в то же время, функциональное улучшение баланса достигается при помощи психической деятельности сосредоточения. При отслеживании телесных ощущений человек получает такой эффект от практики, как измененное состояние сознания, или естественный физиологический транс. В этом физиологическом состоянии мозг начинает работать слаженно и без перевозбуждения, включаются естественные механизмы саморегуляции. Сопровождение данного комплекса физических упражнений удлиненным глубоким выдохом позволяет увеличить степень расслабления, поскольку возбудимость многих нейронов мозга во время процесса выдоха ниже.

Данный комплекс применяется с целью снятия излишнего нервно-эмоционального напряжения как во время нахождения родителей с ребенком в стационаре, так и после выписки домой. Данная программа позволяет сформировать необходимые навыки психосоматической релаксации, которые в будущем могли бы способствовать повышению толерантности к неблагоприятным психологическим воздействиям.

Также следует иметь в виду, что на эффективность психофизиологической реабилитации в значительной мере оказывают влияние мотивационные установки родителей. Насколько они стремятся вернуться к активной жизни, прежней работе, адекватно оценивает себя и отношение к себе окружающих, настолько эффективнее будут реабилитационные мероприятия.

УДК 37.025;37.026;378;159.929;574

Гагарин А.В. *(РАНХиГС, Москва, Россия) gagarin-av@ranepa.ru*

ЭВОЛЮЦИОННАЯ И МЕЖВИДОВАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА[1]

Gagarin A.V. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

EVOLUTIONARY AND INTERSPECIFIC PSYCHOLOGY: PROMISING APPLICATION AREAS FOR PRACTICAL PSYCHOLOGIST

1. В основе построения содержания курса лежит экологический подход, отраженный в попытке осмысления роли межвидового взаимодействия животных и человека в эволюционно-историческом, эколого-психологическом, психолого-

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект «Психологическое взаимодействие и межвидовая коммуникация человека с домашними животными в условиях городской среды» (№ 13–06–00687).

педагогическом аспектах. В качестве «смысловой» составляющей проблемы, мотивирующей учебную деятельность студентов по освоению содержания курса, выступает идея о взаимовыгодных психологических межвидовых взаимодействиях. А его в том, что в процессе его осуществляется включение студентов в соответствующую непрерывную самостоятельную учебно-познавательную активность, в реальное планирование, конструирование и моделирование (на занятиях, и вне аудитории) отдельных элементов профессиональной деятельности психолога-исследователя и психолога-практика. Что в свою очередь приводит студентов к проектированию и реализации индивидуальной стратегии своего личностно-профессионального развития.

2. Смысловой (мотивирующей учебную деятельность) и системообразующей дидактической составляющей активизации процесса самостоятельной учебно-познавательной активности, выступает идея решения психологом профессионально-экологических задач в исследовательской и практической деятельности. В рамках курса актуализируется теоретическая и прикладная значимость таких задач, при этом постепенно «обрастает» самостоятельно полученными студентами фактами и развивается тезис о том, что межвидовая психология как формирующаяся на стыке наук дисциплина, весьма тесно связана с различными сферами практической психологии: психологии животных (зоопсихология), педагогической психологией, клинической психологией, психологией служебной деятельности.

3. Наряду с психологией животных многие десятилетия развиваются такие прикладные направления как энвайронментальная (за рубежом) и экологическая (в России) психология, исследования в области которых направлены на изучение психологических особенностей взаимодействия человека с окружающей его средой, и в частности с конкретными природными объектами. Работая с такой проблематикой, психолог может эффективно применить ее в таких актуальных сферах психологической практики, указанных выше.

4. *Зоопсихолог* в рамках профессиональной компетентности должен обладать многими специальными и отличными (в силу принципиальности их наличия) от других сфер практической психологии компетенциями (и знаниевыми, и практическими): эколого-биологическими, этологическими, физиологическими, а также на высоком уровне сформированности компетенциями личностного порядка, такими как наблюдательность, проницательность, общительность, толерантность, рефлексивность, доброжелательность, уравновешенность, терпение. Компетентный зоопсихолог – специалист, квалификация которого как психолога, эколога и этолога, так и практика отражает его компетентность в аспектах взаимодействия и с человеком, и с животным, способность понять, что не так в «сотрудничестве» того и другого. Очевидно, что важнейшее качество, необходимое для эффективной практической работы зоопсихолога – объективность в оценке поведенческих проявлений животного в межвидовых взаимодействиях с человеком. Сегодня зоопсихолог не только может, но и обязан помочь семье или отдельному человеку: подобрать наиболее подходящее животное, наладить с ним контакт или даже найти «прямой язык» с животными, понять их желания; подсказать, как именно следует заниматься с данным конкретным животным, как воспитать его и себя во взаимодействии с ним; понять, что случилось с животным, если оно вдруг перестало есть; взаимодействовать с брошенными или пережившими трагедию животными, а также с теми представителями друзей наших меньших, у которых нарушена психика.

5. *Педагог-психолог* – приложение его деятельности не только в психологическом обеспечении образовательного процесса, но и в психологическом консультировании и реабилитации детей и взрослых. Профессионально-экологические компетенции при этом дадут возможность использовать, например, в гармонизации отношений личности в различных системах социума, средства «природотерапии», имеющие психологически атрибутивный характер, и прежде всего – анималотерапии во взаимодействии с домашними питомцами.

6. *Клинический психолог – специалист в сфере*, в которой анималотерапия (дельфинотерапия, канистерапия, ипотерапия и др.), практически во всех цивилизованных странах мира, занимает прочное место в цепи реабилитационно-восстановительных мероприятий, например у детей с отклонениями в психоневрологическом развитии и с детским церебральным параличом. При этом, реабилитация детей требует согласованной работы специалистов разных направлений: врачей, коррекционных педагогов, психологов, логопедов, кинезитерапевтов и – на втором этапе лечебно-реабилитационной работы – анималотерапевтов.

7. Важен вопрос об использовании животных и в практике *психологии служебной деятельности* (например, кинологические службы ФСБ, таможни, МЧС, полиции; а также на границе, в аэропортах, в условиях катастроф и т.д.; центры по подготовке морских животных в военных и гражданских целях и т.д.).

8. Предлагаемый курс (и принципиально, содержательно) обладает большим потенциалом для освоения студентами личностно-профессиональных (общекультурных, собственно профессиональных и социально-личностных) компетенций. Однако осмысление студентом той или иной актуальной проблематики, тех или иных вопросов эволюционной и межвидовой психологии как междисциплинарного направления может быть затруднено в связи с недостаточным уровнем базовой подготовки, поэтому важна дидактическая поддержка и сопровождение учебной деятельности, которая постепенно (от первого к заключительному занятию) ведет студентов от хаотичного и интуитивного к системному и рефлексивному ее планированию и саморганизации.

УДК 37.025;37.026;378;572;574

Гагарин А.В. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
gagarin-av@ranepa.ru

ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА ДЛЯ ПСИХОЛОГА: ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПРИКЛАДНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ[1]

Gagarin A.V. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

HUMAN ECOLOGY FOR THE PSYCHOLOGIST: PROMISING APPLICATION AREAS[1]

В основе построения содержания предлагаемого курса лежит средовой подход: а) в отражении четырех случаев[2] взаимодействий человека (экологических, психологических, социальных, виртуальных) в разных «средах» его обитания (природной, антропогенной, информационной); б) в попытке осмысления роли данных взаимодействий в эволюционном и культурном становлении человека как особой формы жизни (разумного существа), системной в строении и развитии, но противоречивой в поведенческих проявлениях.

---

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект «Экология человека: фактор культуры. Развитие экологической культуры детей и молодежи в информационном обществе» (№ 13–06–00479).

[2] Под термином «случай» здесь можно и следует понимать ни что иное, как «…цепь недостаточно хорошо познанных причин и следствий» (Философский энциклопедический словарь, 2010). Речь о тех направлениях и экологии человека, которые актуальны сегодня и представляют интерес в будущем для научного познания (четыре из них и предлагаются нами).

2. Миссия курса – в профессиональной подготовке будущего специалиста посредством рефлексивной систематизации его раннего профессионального опыта, имеющейся теоретико-прикладной подготовки и опыта практической деятельности, а также предоставления реальной возможности (посредством использования максимально возможного разнообразия интерактивных форм для рефлексии своего профессионального и личностного «пути. В качестве «смысловой» составляющей проблемы, мотивирующей учебную деятельность студентов по освоению содержания курса, выступает идея решения специалистом профессионально-экологических задач.

3. Предлагаемая версия курса «Экология человека» выполнена на стыке естественнонаучных (эволюционная биология, экология, энвайронментология) и гуманитарных (социология, психология, педагогика) направлений. В основе же концептуального построения содержания курса лежит, как было отмечено ранее, средовой подход с его отражением в таких «стыковых» научных направлениях как социальная экология, экологическая психология, экологическая педагогика.

4. Курс (принципиально и содержательно) обладает большим потенциалом для освоения студентами личностно-профессиональных (общекультурных, собственно профессиональных и социально-личностных) компетенций. Исходя из этого определено соответствующее его содержание, включающее шесть образовательных модулей (ОМ) – вводный и заключительный, а также четыре основных, соответствующих различным случаям взаимодействий человека в окружающей его среде обитания.

ОМ «Актуализация». Понятие об антропологическом принципе познания. Экологический подход в антропологии как попытка осмысления роли средовых взаимодействий в эволюционном и культурном становлении человека как особой формы жизни (разумного существа), системной в строении и развитии, но противоречивой в поведенческих проявлениях. Проблемы и перспективы изучения четырех ключевых случаев взаимодействий человека (экологических, психологических, социальных, виртуальных) в разных «средах» его обитания (природной, антропогенной, информационной).

ОМ1. Случай первый: взаимодействие человека и окружающей его среды в эволюционно-историческом развитии.

Взаимовыгодное межвидовое взаимодействие в эволюционном развитии видов на Земле. Происхождение человека. Человек и окружающая его среда на разных стадиях эволюционно-исторического развития. Экологические проблемы современности и будущего. Будущее цивилизации. Устойчивое развитие, коэволюция и мировоззрение.

ОМ2. Случай второй: психологическое взаимодействие человека с природными объектами.

Особенности влияния различных видов сред на психику человека. Понятие о психологических взаимодействиях в системе «Человек – Природный объект». Психологическое содержание понятия «окружающая человека природная среда». Природный объект как психологически атрибутивная составляющая социальной среды. Сотрудничество субъектов в межвидовом взаимодействии в системе «Человек – Домашнее животное»: психологическая составляющая.

ОМ3. Случай третий: социально-экологические взаимодействия личности в среде образования и воспитания.

Экологическая культура как фактор противодействия антиэкологичному развитию человека и ноосферного развития цивилизации. Традиционные и современные рефлексивные технологии формирования экологической культуры. Энвайронментальная составляющая образования и воспитания личности, в формировании экологической культуры. Особенности включения личности в экологоориентированную деятельность в среде образования и воспитания.

ОМ4. Случай четвертый: информационно-экологические взаимодействия человека в интернет-среде. Информация как продукт жизнедеятельности человека. Информация как среда деградации личности. Информация как среда развития личности. Информация как важнейший фактор развития цивилизации. Понятие об информационной экологии. Интернет как психологически атрибутивная среда с амбивалентным потенциалом. Позитив и негатив интернета в процессе становления информационной личности.

ОМ «Итоговая рефлексия». Характеристика ключевых аспектов взаимодействия в системе «Человек – Среда – Культура» (эволюционно-исторический, психологический, социально-экологический) в форме устной и письменной индивидуальной и групповой рефлексии содержания курса. Итоговая аттестация в форме подготовки и защиты индивидуальной письменной работы по ключевым аспектам взаимодействия человека с окружающей природной и социальной средой.

5. Особенность курса в том, что в процессе освоения каждого модуля при специальной дидактической поддержке преподавателя осуществляется включение студентов в соответствующую непрерывную самостоятельную учебно-познавательную активность, в реальное планирование, конструирование и моделирование (а занятиях, и вне аудитории) отдельных элементов профессиональной деятельности психолога в различных сферах психологической практики.

6. Так, на примере экстремальной психологии рассматривается психолого-практическая деятельность, которая направлена на психологическое обеспечение деятельности человека в сложных условиях, например во время авиационного и космического полётов, подводного плавания, пребывания в труднодоступных районах Земного шара (Арктика, Антарктика, высокогорье, пустыня), в подземелье, в результате военных действий, потери родственников, в условиях больших городов – мегаполисов («психоз большого города»), большого скопления людей (митинги, демонстрации, спортивные мероприятия) и т.п.

УДК 159.9

Горобец Т.Н.*(РАНХиГС, Москва, Россия, epyfis@mail.ru)*
Ковалев В.В. *(РАНХиГС, Москва, Россия, kovalev_v@bk.ru)*
Огнивов В.В. *(МПГУ, Москва, Россия wwoo@ya.ru)*

ВЛИЯНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ И АУДИАЛЬНЫХ СТИМУЛОВ НА ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ И РАБОТОСПОСОБНОСТЬ

Gorobetc T.N. *(RANEPA, Moscow, Russia,, epyfis@mail.ru)*
Kovalev V.V. *(RANEPA, Moscow, Russia, kovalev_v@bk.ru,)*
Ognivov V.V.*(MPGU Moscow, Russia, wwoo@ya.ru)*

INFLUENCE OF VISUAL AND ACOUSTICAL INCENTIVES ON FUNCTIONAL STATES AND WORKING CAPACITY

Проводили комплексное исследование влияния визуальных стимулов: изображения фракталов и городских пейзажей, а также аудиальных стимулов в виде коротких музыкальных фрагментов различных жанров. Результаты исследований с использованием методов окулографии, регистрации кожно-гальванической реакции, ЭКГ показали, что наблюдается характерная ответная реакция испытуемых в ответ на предъявление визуальных стимулов. Испытуемым в количестве 70 человек обоих полов в возрасте 18–20 лет, предлагалось рассматривать с ограниченным временем экспозиции видеоряды включающие изображение фракталов, предварительно отобранных как наиболее понравившихся

и видеоряд, включающий элементы городского пейзажа, часто применяемые в различной печатной продукции. Показано, что видеоряд фракталов способствовал изменениям функционального состояния испытуемых в направлении расслабления и положительных эмоциональных реакций. При рассмотрении данных изображений увеличивается количество саккад (слежений глазных яблок) и зрительных фиксаций, зрачковая реакция регистрируемая в ходе окулографии, также показывает положительные результаты при предъявлении фрактальных изображений в сравнении с неоднозначной гедонической реакцией в ответ на предъявление изображений урбанистических пейзажей. Результаты анализа кривых контрольного и экспериментального видеоряда показывают, что в экспериментальном ряду изображений количество конвергентных движений глаз значительно больше. Это доказывает повышенный интерес испытуемых к рассмотрению фракталов. Полученные результаты свидетельствуют о наличии реакции зрачка на изменения эмоциональных состояний. При предъявлении фрактальных стимулов наблюдается расширение зрачка, что может свидетельствовать о наличии интереса и формировании положительных эмоций. На втором этапе проводили комплексное психофизиологическое исследование влияния аудиальных стимулов с помощью полинейрографа «энцефалан», с регистрацией ЭЭГ, КГР, ЭКГ. Испытуемым предлагалось прослушать музыкальный фрагмент, включающий в себя разные жанры музыки. До- и после предъявления звукового стимула производилась фоновая запись вышеназванных вегетативных показателей и ЭЭГ. Испытуемым предлагалось построить ряд из музыкальных фрагментов начиная с наименее и заканчивая наиболее предпочитаемыми. Результаты ЭКГ показали, что у большинства испытуемых наиболее предпочитаемые музыкальные фрагменты вызывали уменьшение ЧСС, наименее предпочитаемые – увеличение данного показателя. Однако положительные корреляции между субъективными психологическими тестами и показателями ЧСС отмечены только у отдельных испытуемых. Большая часть испытуемых имеют отрицательный коэффициент корреляции (r = от –0,2 до –0,6). Наиболее коррелируют с результатами субъективной оценки испытуемых показатели ЭЭГ (альфа и бета индексы), при коэффициенте корреляции r = 0,5 в среднем. Следует заметить, что у некоторых испытуемых отмечается отрицательная корреляция (r = –0,3). Результаты анализа КГР показывают увеличение частоты спонтанных реакций на предъявление различных по жанру музыкальных фрагментов, что по мнению ряда авторов может свидетельствовать об эмоциональной активации. Отмечено также увеличение ЧД в ответ на предъявление наименее предпочитаемых стимулов. Применение методов комплексной психофизиологической диагностики функциональных состояний с использованием полинейрографических методов регистрации психофизиологических параметров позволяет дать объективную оценку влияния музыки и визуальных стимулов, как фактора внешней стимуляции на функциональные состояния и работоспособность человека.

УДК 159.9.

Гумова Н.Д. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
Озиева П.М. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
ngumova@mail.ru

СМЕЩЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РОЛЕЙ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА «БАТАЛЬОНЪ»)

Gumova N.D. *(RANEPA, Moscow, Russia)*
Ozieva P.M. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

DISPLACEMENT OF GENDER ROLES IN EXTREME CONDITIONS (BASED ON THE FILM «BATAL'ON»)

Военно-драматическая история «Батальонъ» (2015), которая основана на реальных событиях, раскрывает малоизвестные аспекты военного времени, а точнее, Первой мировой войны. Красивая и яркая экранизация помогает воспринимать фильм и информацию, которую автор картины хотел донести до зрителя.

В фильме речь идет о 1917 годе, когда был разгар войны. Февральская революция изменила жизнь России. Государь уже отрёкся от престола. В окопах, где противостояние с немцами длится уже не один год, вовсю ведут свою пропаганду большевики. Они призывают к миру с неприятелем. Российское офицерство фактически ничего не может решить без одобрения так называемых солдатских комитетов. Армия находится на пороге окончательного разложения.

Фильм довольно насыщенный многочисленными сюжетными линиями и сценами, где именно женщины, которые выступают в главных ролях, пытаются приспособиться к суровой солдатской жизни и раз за разом оказываются совершенно в невообразимых жизненных ситуациях. На войну уже отказывались идти мужчины, отпираясь различными отговорками. Женщины решили пристыдить сильный пол, создав свой женский батальон под предводительством Марии Бочкаревой в Петербурге. Многие женщины в то время считали, что созданием женского батальона у них получится хоть как-то поднять боевой дух всей армии и доказав всем, что женщина тоже в критическое для страны время умеет взять на себя мужские функции.

Все девушки и женщины, прошедшие отбор в этот батальон, отправлялись туда специально и по собственному желанию. У многих из них были родители, братья и сестры, но это их никак не останавливало. После того, как был сформирован батальон, женщин обучали военному делу. Они, как и все, жили в казармах и совершенствовали каждый день свои знания и умения. И каждая из них реально осознавала, что придет тот момент, и они пойдут на фронт, чтобы защищать свою землю и Родину, за которую готовы были отдать свою жизнь.

Все женщины батальона воюют точно так же, как и мужчины, различия никакого нет. Они показывают свою выдержку, которой позавидовал бы любой мужчина, свою храбрость и жесткую дисциплину. Бочкарева – это очень строгая женщина, которая держит в ежовых рукавицах весь батальон, вырабатывает в них силу воли, мужество и храбрость, которых так не хватает в борьбе за свою землю. Бочкарева установила в батальоне жесткую дисциплину и поддерживала ее своей железной рукой (в полном смысле этого слова – била морды как заправский старорежимный вахмистр). Ряд женщин, не принявших бочкаревских мер управления батальоном, откололись и организовали свой ударный батальон.

Бочкарева выполняла сразу несколько ролей. Она выступала в качестве командира данного батальона. Она выступала в роли матери для тех девушек, которые бросили свои семьи

и пошли защищать Родину. И, конечно же, она выполняла роль мужчины, смогла добиться того, чтобы создали «батальон смерти», воспитать из хрупких девушек из разных сословий настоящих солдат и добиться высоких результатов.

Фильм режиссёра Д.Месхиева «Батальонъ» наглядно демонстрирует, что в экстремальных условиях женщины способны не только выполнять мужские функции – защищать Родину, проявлять героизм, жертвовать собой, но и с высокой отдачей и самоотречением реализовывать управленческий потенциал, проявляя лучшие лидерские качества. Своей службой «Батальон смерти» подавал пример храбрости, мужества и спокойствия, поднимал дух солдат и доказывал, что каждая из этих женщин-героев достойна звания Воина русской армии.

УДК 159.9

Гуськова А.В. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
Annanicole92@mail.ru

МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ

Guskova A.V. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

DEVELOPMENT OF ACHIEVEMENT MOTIVATION

В современных условиях рыночной экономики адаптивные способности человека играют порой более важную роль, чем даже профессиональная компетентность. В таких условиях актуальным становится вопрос формирования типа личности, характеризующейся такими параметрами как: способность самостоятельно мыслить, готовность пойти на риск, способность как к индивидуальному труду, так и коллективному труду, способность ставить перед собой и обществом конкретные задачи и находить их решения, способность взять на себя ответственность за принятые решения, умение приспосабливаться к нестабильной экономической ситуации и, несомненно, горячим желанием достичь успеха в профессиональной деятельности.

Основой для формирования такой структуры личности является высокий уровень мотивации достижения успеха. Вопрос развития и формирования мотивационной сферы личности рассматривали ряд зарубежных и отечественных психологов.

Анализируя связь между деятельностью и мотивом достижения, Х. Хекхаузен выделил три группы показателей общего возрастного развития мотивации достижения, соответствующие трем мотивационным детерминантам деятельности достижения, а имеенно:

- Привлекательность успеха и неудачи.
- Личностный стандарт.
- Тип атрибуции.

В свою очередь Д.Макклелланд разработал мотивационный тренинг для укрепления мотива достижения у мелких и средних коммерсантов, который включал следующие этапы:

- Изучение и отработка синдрома достижения.
- Самоанализ.
- Постановка целей.
- Социальная поддержка.

Согласно выводам, сделанным Д. Макклелландом в результате апробирования программы по развитию мотивации достижения: «Чтобы изменение мотива достижения сохранялось в поведении длительное время, необходимы внешние возможности реализации этого мотива; в случае деятельности, лишенной самостоятельности, такие возможности слишком ничтожны».

Также в этом направлении интересна работа Р. де Чармса. Он принял за стержневой феномен переживание мотива достижения, чувство причастности и, исходя из этого, наметил и осуществил программу изменения мотивов достижения в рамках учебных занятий. Р. де Чармс по итогам своего исследования составил следующие рекомендации для формирования устойчивого мотива достижения:

- Ставить себе реалистичные, но высокие цели.
- Верить в эффективность собственной деятельности.
- Определить конкретные формы поведения, позволяющие достигнуть своих намеченных целей.
- Получать обратную связь о достижении цели.
- Принимать на себя ответственность за свои действия и их последствия и нести ответственность за действия других.

Таким образом, процесс развития мотивации достижения – это специально организованная деятельность, носящая поэтапный систематический характер, предполагающая: оптимизацию мотивации достижения и взаимосвязанных с ней характеристик личности; формирование системы представлений о достижении успеха и об успешности; осознание личной ответственности за свои поступки и действия; повышение личной активности субъектов в процессе выполняемой деятельности и в отношении ситуаций достижения.

УДК 159.9

Давыдкина Е.А. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
kat-1510@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА

Davydkina E.A. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

THE STUDY OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF THE TEAM

В рамках научного проекта «Теоретико-методологические основы изучения социально-психологического климата коллектива в отечественной и зарубежной литературе» нами было проведено теоретическое исследование основ изучения социально-психологического климата коллектива государственной гражданской службы, по результатам которого получены следующие выводы.

Социально-психологический климат государственной гражданской службы регионального уровня представляет собой состояние групповой психики, обусловленное особенностями жизнедеятельности данной группы. Это своеобразный сплав эмоционального и интеллектуального – установок, настроений, чувств, мнений членов группы как отдельных элементов социально-психологического климата.

В результате исследований социально-психологического климата было выделено два уровня функционирования коллектива. Первый – относительно постоянный, так называемый статистический уровень, который определялся как устойчивые взаимоотношения членов коллектива, их интерес к работе и коллегам по труду. В этом контексте социально-психологический климат определяется как стабильное состояние коллектива, имеющее устойчивый характер. Эта устойчивость проявляется в способности самосохранения, даже несмотря на возможные трудности, с которыми сталкивается коллектив. Второй уровень социально-психологического климата рассматривается как динамический. Он может меняться. На него влияют многие психологические факторы, к которым можно отнести настроение, мнение и другие психологические характеристики членов коллектива. Этот уровень называют психологической атмосферой коллектива. Именно эти харак-

теристики в большей мере влияют на настроение и работоспособность членов коллектива в течение рабочего дня.

К признакам, определяющим атмосферу в коллективе, относятся:

- уровень текучести кадров;
- производительность труда;
- количество прогулов и опозданий;
- количество претензий, жалоб, поступающих от сотрудников и клиентов;
- выполнение работы в срок или с опозданием;
- аккуратность или небрежность в обращении с оборудованием;
- частота перерывов в работе.

В исследовании проблем социально-психологического климата коллектива особое направление связано с обоснованием методов и приемов его изучения. При этом, изучая характеристики социально-психологического климата в коллективах государственной гражданской службы регионального уровня, важно конкретизировать, что именно необходимо изучить и измерить. В этом плане в качестве таковых могут выступать:

- уровень развития группы, определение направлений социально-психологической коррекции групповых процессов и состояний;
- возможности конфликтов и причины их развития в группе и определение социально-психологических способов их конструктивного разрешения.

Основными емкими объединяющими разрозненные характеристики социально-психологического климата коллектива методами являются: беседа, наблюдение, изучение психологического климата в коллективе и социометрия (с индексом сплоченности).

Беседа и наблюдение позволят руководителю или внешнему модератору выявить отношение членов коллектива к его деятельности в целом, наметить деструктивные линии развития группы и построить исследования на основе первичных методов сбора информации. Изучение психологического климата в коллективе позволит в числовом эквиваленте определить уровень комфортности нахождения человека внутри той или иной группы. Социометрия – это тест, позволяющий анализировать особенности социометрической (эмоциональной) структуры малой социальной группы.

Таким образом, можно заключить что, характер социально-психологического климата в целом зависит от уровня группового развития.

УДК 159.9

Давыдкина Е.А. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
kat-1510@yandex.ru

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КОЛЛЕКТИВА

Davydkina E.A. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

FACTORS INFLUENCING SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF THE TEAM

В рамках научного проекта «Теоретико-методологические основы изучения социально-психологического климата коллектива в отечественной и зарубежной литературе» нами было проведено теоретическое исследование факторов, влияющих на социально-психологический климат коллектива государственной гражданской службы, по результатам которого получены следующие выводы.

Одним из факторов, определяющим уровень социально-психологического климата коллектива является личность руководителя.

Как отмечает, специалист по паблик рилейшенз Джон Честара, любая деятельность человека требует использования его профессиональных, специальных знаний и умения контактировать с людьми. Однако для деятельности обычного служащего необходимо, чтобы девяносто процентов приходилось на его знания и десять процентов на умение ладить с людьми. Для начальника среднего звена, при принятии управленческого решения личные навыки составляют семьдесят пять процентов деятельности, а умение ладить с людьми двадцать пять процентов. Начальство, стоящее еще выше, в своей деятельности использует свой профессионализм всего на двадцать процентов, зато на умение ладить с людьми здесь приходится уже восемьдесят процентов.

Для того чтобы соответствовать этим требованиям, руководителю необходимо развивать ряд способностей и личностных черт, среди которых наиболее важными являются интеллект, уверенность в себе, честность, ответственность и здравый смысл.

Психологические особенности личности, такие как возраст, пол, профессия, образование, национальность, социальное происхождение, индивидуальное самочувствие, настроение – так же влияют на социально-психологический климат. Кроме того, имеют значение при определении климата коллектива: фактор удовлетворенности трудом и характер выполняемой деятельности.

Важно насколько работа сама по себе является интересной, разнообразной, творческой для данного субъекта деятельности как члена коллектива, насколько она соответствует профессиональному уровню человека, каковы возможности для него точки зрения профессионального роста и карьеры. Сюда же относятся степень соответствия представлений субъекта о системе морального и материального стимулирования, о социальных гарантиях, о распределении отпусков, временном режиме работы, информационном обеспечении, о системе повышения квалификации. Говоря о характере выполняемой деятельности, критериями оценки являются: характеристика монотонности или творческого характера труда, насколько деятельность обусловлена ситуациями риска, имеет ли он стрессогенный характер, какова эмоциональная насыщенность труда, режим работы.

К факторам, влияющим на социально-психологический климат, был также отнесен социально-психологический феномен под названием «климатическое возмущение». Этот феномен описывается в основном как характеристика нарушения психологического равновесия в коллективе. Такое состояние возникает, когда условия трудовой деятельности, взаимодействие людей негативно влияют на самочувствие как коллектива в целом, так и его членов.

Должностные обязанности, полномочия и личная ответственность, неясность показателей оценки труда, неравномерная загруженность персонала, мера объективности и справедливости руководителя в его оценках деятельности подчиненных – это функциональные факторы формирования социально-психологического климата коллектива.

Таким образом, члены коллектива как личности определяют его социальную микроструктуру, своеобразие которой обуславливается социальными и демографическими признаками. Психологические особенности личности способствуют или мешают формированию чувства общности, то есть влияют на формирование социально-психологического климата в коллективе государственной гражданской службы регионального уровня.

УДК 159.99

Елизаветская Н.А. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
elizavetskaya@gmail.com

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

Elizavetskaya N.A. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLECT IN A PSYCHOLOGIST' WORK

В рамках научного проекта «Взаимосвязь эмоционального интеллекта и эффективности профессиональной деятельности психолога» нами была проведен теоретический анализ литературы, по результатам которого получены следующие выводы.

Во всех профессиях типа «человек-человек» психическое отражение людей и его рефлексия оказываются в основе профессиональной компетентности. Идея эмоционального интеллекта явилась следствием развития представлений о социальном интеллекте, поскольку в реальности уровень общего интеллекта и успешности личности во взаимодействии с социальной средой слишком часто не соответствовали друг другу.

Эмоциональный интеллект объединяет в себе способности личности к эффективному общению за счет понимания эмоций окружающих и умения подстраиваться под их эмоциональное состояние. Такое умение владеть собой и грамотно организовывать взаимодействие оказывается незаменимым, если речь идет о сфере деятельности, подразумевающей непосредственное общение с окружающими, что является основным в работе психолога. Высокий уровень развития эмоционального интеллекта позволяет добиваться профессионального и жизненного успеха в целом. Эмоциональный интеллект – это сложное интегративное образование, включающее совокупность когнитивных, поведенческих и собственно эмоциональных качеств, обеспечивающих осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих, влияющих на успешность межличностных взаимодействий и личностное развитие.

В литературе подчеркивается эмоциогенный характер профессиональной деятельности, реализуемой в системе «человек-человек», вызванный стрессогенностью, высокой степенью ответственности, интенсивными межличностными отношениями, что требует эффективной эмоционально-волевой регуляции. Поэтому при описании профессионально важных качеств психолога большинство авторов перечисляют свойства, включающие эмоциональные компоненты. К ним относятся эмоциональная сдержанность, эмоциональная уравновешенность, эмпатия, экспрессивная сенситивность, действенность (понимаемая как способность увлечь за собой людей, активизировать их деятельность, найти наилучшие средства эмоционально-волевых воздействий и правильно выбрать момент их применения), коммуникативные способности, включающие способности управлять собственными эмоциями в общении и т.п.

Способности психолога распознавать и интерпретировать эмоции, возникающие в процессе его профессиональной деятельности, использовать их для решения профессиональных задач в их взаимосвязи с эффективностью деятельности психолога в целом определяют специфику проблемного поля нашего исследования. Эмоциональный интеллект психолога – это когнитивная способность воспринимать, анализировать эмоции, повышать эффективность мышления с помощью эмоций, понимать эмоции и эмоциональные проявления и рефлексивно регулировать эмоции

В какой бы сфере не работал психолог, эффективность его деятельности, помимо профессиональных знаний и навыков, определяется свойствами личности. Наиболее важными свойствами личности психолога являются: аутентичность, толерантность к неопределенности, развитие самопознания и открытость собственному опыту, проявление глубокого интереса к людям и терпение в общении с ними; чувствительность к установкам и поведению других людей; эмоциональная стабильность и объективность; способность вызывать доверие других людей; уважение прав других людей. Эффективный психолог – это, прежде всего, зрелый человек. Эмоциональный интеллект является неотъемлемым качеством успешного психолога и психотерапевта, что обосновывается составляющими эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности психолога: самосознание, самоконтроль, эмпатия, мотивация и самомотивация.

УДК 159.99

Елизаветская Н.А. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
elizavetskaya@gmail.com

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

Elizavetskaya N.A. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

EMOTIONAL INTELLECT IN PROFESSIONAL WORK OF A PSYCHOLOGIST

В рамках научного проекта «Взаимосвязь эмоционального интеллекта и эффективности профессиональной деятельности психолога» нами была проведен теоретический анализ литературы, по результатам которого получены следующие выводы.

Профессиональная успешность личности, несомненно, связана со знаниями, умениями и навыками, эрудицией и способностью к мышлению в целом, то есть с уровнем общего интеллекта. Но в большинстве случаев высокого уровня общего интеллекта оказывается недостаточно. Идея эмоционального интеллекта явилась следствием развития представлений об интеллекте социальном, основной причиной для выделения которого как самостоятельной способности или черты послужило частое несоответствие уровня общего интеллекта и успешности личности во взаимодействии с социальной средой.

Эмоциональный интеллект в самом широком понимании объединяет в себе способности личности к эффективному общению за счет понимания эмоций окружающих и умения подстраиваться под их эмоциональное состояние. Такое умение владеть собой и грамотно организовывать взаимодействие оказывается незаменимым, если речь идет о сфере деятельности, подразумевающей непосредственное общение с окружающими, что является основным в работе психолога. Если общий интеллект является фактором академической успешности, то высокий уровень развития эмоционального интеллекта позволяет добиваться профессионального и жизненного успеха в целом.

Эмоциональный интеллект объединяет в себе способности личности к эффективному общению за счет понимания эмоций окружающих и умения подстраиваться под их эмоциональное состояние. Такое умение владеть собой и грамотно организовывать взаимодействие оказывается незаменимым, если речь идет о сфере деятельности, подразумевающей непосредственное общение с окружающими, что является основным в работе психолога.

Основные цели профессиональной деятельности психолога зависят от того, в какой сфере работает психолог: это может быть помощь клиентам в решении их проблем; психологическое сопровождение деятельности организации и многое другое. Тем не менее все исследователи сходятся во мнении, что эффективность психолога прежде всего определяется свойствами личности, профессиональными знаниями и специальными навыками. Среди наиболее важных свойств личности, необходимых психологу для работы с людьми, являются следующие: проявление глубокого интереса к людям и терпение в общении с ними; чувствительность к установкам и поведению других людей; эмоциональная стабильность и объективность; способность вызывать доверие других людей; уважение прав других людей. Как отмечают практические психологи и психотерапевты, эффективный консультант – это, прежде всего, зрелый человек. Мэтры психологии и психотерапии единодушно называют эмоциональный интеллект неотъемлемым качеством успешного психолога и психотерапевта, что обосновывается составляющими эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности психолога: самосознание, самоконтроль, эмпатия, мотивация и самомотивация.

Развитие эмоционального интеллекта напрямую связано с развитием аутопсихологической компетентности человека. Поэтому основными способами развития эмоционального интеллекта являются: механизмы заражения, подражания, идентификации, суггестии, принятия новых ролей; инициатива, ответственность; обратная связь, рефлексия и другие.

Таким образом, следующий этап данного исследования, который будет реализован в магистерской диссертации – установление характера взаимосвязи между эмоциональным интеллектом, показателями аутопсихологической компетентности и успешностью профессиональной деятельности психолога.

УДК 159.9

Ермолин А.В., *Москва, РАНХиГС*
[art_ve@mail.ru]

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ПРИРОДЕ

Ermolin A.V., *Moscow, RANEPA*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CONSUMER ATTITUDE TO NATURE

В нашем исследовании проведен анализ психологических аспектов поведения потребителей природных ресурсов. Показано, что финальной точкой понятия отношения к природе вообще, его видимым проявлением является эмоциональный компонент, как при поведении, так и при вербальном отчете об отношениях. Отношения формируются как результат внешних и внутренних влияний на потребителя, воздействуют на жизненный стиль и отражают его. Отношение может быть одним из основных критериев сегментации рынка. Нередко сегментация рынка ведется в зависимости от позитивного, негативного и нейтрального отношения потребителей к продукту с тем, чтобы для каждого из этих сегментов разработать соответствующий комплекс маркетинга.

Рассмотрены особенности отношения человека к природным ресурсам. В целом нынешнюю деятельность человека можно охарактеризовать исключительно как борьбу с природой во всеоружии. Тревожное нарастание жестокости и нарушения допустимых пределов человеческого вмешательства, которые приводят к природным катаклизмам, показывает, что будущее уже не безопасно, что должны быть найдены средства для того, чтобы поправить сегодняшнее положение дел. Ключевым условием выхода из современного глубинного культурно-экологического кризиса с философско-психологических позиций выступает переориентация («радикальное переосмысление») сложившегося традиционного мировоззрения на экологоориентированное, базирующееся на идее синтеза природы и человека, их совместном устойчивом развитии как органичного единства. Сохранение природной среды на планете и планеты в целом как экосистемы невозможно без изменения отношения человека к окружающей природе и к природе своей собственной.

Также в данной работе представлены социально-психологические подходы к изучению факторов преодоления потребительского отношения к природным ресурсам**.** Основным таким фактором, многие авторы считаю формирование экологического сознания: через политику, экономику, телевидение, просвещение и, конечно, образование. Анализ научной литературы, показал, что при правильном педагогическом влиянии экологоориентированная деятельность учащихся становится результативным побудителем, движущей силой формирования его экологоориентированного мировоззрения личности.

УДК 378

Золотарева А.В. *(ЦДО «Реальная школа», Москва, Россия)*
Соловьев И.О. *(МГГУ им М.А. Шолохова, Москва, Россия)*
solov.52@mail.ru

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ КОМПЛЕМЕНТАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Zolotareva A.V. (*CEC «Real School», Moscow, Russia)*
Solovyov I.O*. (MGGU, Moscow, Russia)*

ACMEOLOGIAL CRITERIA OF THE COMPLEMENTARY EDUCATION INCTITUSHIONS

Принцип комплементарного взаимодействия в образовании становится одним из базовых в связи с многомерностью пространства, окружающего человека, вступающего в профессиональную жизнь. В частности, в модели, представленной для этапа профессионализации в диссертационном исследовании А.В. Золотаревой, точка его первичной ориентации определяется как пересечение сред: семьи, среднего образовательного учреждения и учреждения дополнительного образования. Трудно представить, что оптант на пути к профессиональному самоопределению уже может ставить задачи опережения: мотивацию на профессиональные достижения, знания о деятельности и профессионализме личности, в связи с чем необходимо квалифицированное сопровождение, представляющее собой особый проект. Инициаторы успешной модели проекта «Реальная школа» доказали многолетним трудом следующие идеи.

1. Комплементарное взаимодействие учреждений базового и дополнительного образования основывается на выдвижении и достижении единства целей, общей мотивации достижения, сопряженных действий, согласованных образовательных программ, ориентации на единый конечный результат с использованием опыта гибкого взаимодействия социально – педагогических систем.

2. Исходные положения, ставшие достоянием моделей П.П.Блонского, С.Т.Шацкого, А.С.Макаренко показывают, что взаимодействие развивается по принципу соотношения общего (школьный компонент) и особенного (компонент до-

полнительного обучения), интегрирования их деятельности на единых теоретических позициях, единой научной основе.

3. В ходе преобразования учреждения дополнительного образования особым направлением явилось формирование продуктивной совместной деятельности педагогов, родителей, и учащихся (при обязательном условии личностного развития всех участников).

4. В условиях нашего эксперимента активно реализовался принцип сочетания механизмов подражания, имитации, идентификации в социальном взаимодействии (В.Я.Ляудис), придающих деятельности характер творчества.

5. Основанием для признания дополнительного образования фактором оптимального профессионального выбора является возможность осуществления всех позиций профориентации: просвещения, консультирования, отбора и т.д.; реальное осуществление личностно – ориентированной деятельности и индивидуального подхода (личность педагога уникальна и привлекает учащихся, а также инициирует сотворчество на личностном уровне); вариативность дополнительного образования, возможность изменения и сочетания специальностей, успешная карьера выпускников (в том числе дальнейшая образовательная).

6. Региональными тенденциями взаимодействия базового и дополнительного образования являются: поддержка идеи комплементарности региональными управленческими структурами; научное осмысление многоуровневых интегративных процессов базового и дополнительного образования: от регионального управления до личностного сопровождения отдельных учащихся; расширение программ базовых учреждений за счет компонента дополнительного образования.

7. Социально – психологическими условиями успешного самоопределения, апробированными в ходе многолетней работы, являются: возможность многократного обращения к исходной точке профессионального выбора; гуманизация образовательной парадигмы учреждений дополнительного образования; включение учащихся в научно – исследовательскую деятельность; определение системы профессионального самоопределения как подструктуры социальной среды, предъявляющей выпускнику систему социальных требований и формирующей установку на личностно – профессиональное возрождение традиций народной педагогики; формирование подсистем развития профессионализма личности и деятельности, рефлексивной организации деятельности, раскрытие творческого потенциала личности и др.

8. Взаимодополняющее образование основывалось на сочетании особенного, уникального и общего для слагаемых возникающей совокупности: семья как носитель жизненного сценария, традиций, патриархальных норм (самый ригидный институт социализации); школа, располагающая длительным и системным влиянием, объективным процессом социальной дифференциации детей в свете их достижений; профессиональные группы, позволяющие самореализоваться и самоактуализироваться в интересующей человека деятельности и приобретающие особую значимость на интегративной стадии социального развития.

9. Учреждения дополнительного образования дают возможность апробировать социальные роли, как на конвенциональном, так и на межличностном уровне, расширить диапазон социальных ролей, нивелировать негативные стороны школьной жизни, позволить детям понять «кухню науки» (Э.В.Ильенков), разумно эмансипироваться от эмоциональной привязанности родителей.

10. Разработанная программа развития включает алгоритм саморегуляции совместной деятельности (с учетом культурно – образовательной среды), позволяет оптимально приблизиться к идеальной модели выпускника двух образовательных учреждений. Программа учитывает разную динамику совмещающихся систем: школа более инертна, рамки маневрирования определяются социальным заказом, УДО выступает в роли более активного компонента, организующего сопряженные действия, совместные проекты. В качестве параметров эффективности взаимодействия, подтверждающих свою правомерность, избраны: его целенаправленность, мотивированность, целостность, структурированность, согласованность, организованность. Поясним обоснованность выдвинутых критериев результативности взаимодействий учреждений образования (базового и дополнительного).

Целенаправленность взаимодействия субъектов образовательного процесса достигается за счет совпадения взглядов в представлениях о будущем состоянии удовлетворения потребности учащихся в профессиональном самоопределении, в единой организации поведения для достижения осознанных целей.

Мотивированность профессионального самоопределения учащихся становится очевидной в результате анализа совместных действий школ, УДО, органов власти и др. в побуждении ребят к оцениванию образа профессионального объекта, профессионально – образовательной среды, ситуации саморазвития с точки зрения своих потребностей.

Интегрирванность проявляется как целостность в действиях базового и дополнительного образования, осуществляется через сопряжение структурных и функциональных компонентов создаваемой системы.

Структурированность взаимодействия предполагает диагностику существующих структур, их востребованность и дефицит, функционально преодолеваемый и дополняемый.

Согласованность учреждений осуществляется как на уровне взаимопроникновения концепций, так и выборочно, в каждом соприкосновении структур и совмещении функций, в том числе посредством договоров администраций, единых методических объединений педагогов и т.д. Произошел переход от противодействия в рамках жизнедеятельности каждой стороны взаимоотношений к введению и соотнесению, взаимному принятию способов взаимодействия.

Организованность как итоговый показатель констатирует переход на более высокий уровень совместного функционирования, взаимообогащающего как базовое, так и дополнительное образование, а в целом – личность учащегося.

Среди компонентов воспитания для центра дополнительного образования основным является трудовой. Реальная школа постоянно исследует проблему трудового воспитания (с позиций историографического анализа). Попытка поиска аналогий современному дополнительному образованию приводит прежде всего к педагогической системе С.Т.Шацкого. «Сетлемент» (1906 г.) С.Т.Шацкого и А.У.Зеленко включал клубы-кружки, мастерские, библиотеку, обсерваторию. В системе присутствовали основные структурные элементы непрерывного образовательного процесса, осуществлялись первые попытки социального изучения рабочего района города и построение планов работы, исходя из социальных условий.

Приоритетность принципа целостности и комплексности педагогического процесса принадлежит С.Т.Шацкому. Созданная им в 1911 г. школа – колония представляла собой своеобразную лабораторию, в которой исследовалась роль физического труда, а также взаимовлияние основных элементов жизнедеятельности коллектива, сущность педагогического процесса в его целостности и комплексности. Эти принципы используются и нами в построении образовательного процесса.

Феномен успеха и перспективности концепции С.Т. Шацкого связан с созданием уникального, не имевшего аналогов в мире учебного научно – педагогического комплекса – первой опытной станции НКП РСФСР. Педагог – новатор приблизился к идее непрерывного целостного педагогического

процесса, т.е. им практически решалась проблема, которая только в 80-х годах начала активно разрабатываться в нашей стране: всесторонее развитие личности в условиях целостного непрерывного педагогического процесса.

Осуществляя педагогизацию среды, школа широко входила в окружающую ее жизнь, максимально приближаясь к ней, становясь ее частью, изучая ее, откликаясь на ее потребности, работая в среде по ее преобразованию, школа предвосхищала развитие реальности. Изучая и преобразуя природную и социальную среду, школа связывала свою работу с жизнью, выстраивала основные направления и ориентиры этой деятельности (и связи с жизнью), корректировала их, что осуществляло гибкость и вариативность ее взаимосвязи с жизнью, подкрепляя принцип открытости и реализуя идею народности. Наш многолетний психолого-педагогический опыт доказал необходимость обращения к истории страны (особенно в условиях изменяющейся социокультурной среде).

По своей сущности и характеристикам концепция С.Т.Шацкого является новаторской: она состоит из системы элементов, которые, совершенствуясь и модернизируясь в новых исторических условиях, позволяют эффективно решать коренные и вечные педагогические проблемы (в ней присутствует механизм саморазвития и самосохранения). Демократизация социальной ситуации актуализирует его концептуальные идеи и принципы.

УДК 159.9

Казорин Д.Б. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
alla_fedorkina@mail.ru

СПЕЦИФИКА АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ

Kasorin D.B. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

SPECIFICITY OF ACMEOLOGICAL STRATEGY TO RESEARCHING LEADERS ORGANIZATIONAL CULTURE

В настоящее время одним из перспективных направлений разработки проблемы организационной культуры руководителей является акмеологический подход, предполагающий раскрытие акмеологического содержания деятельности и личности руководителя.

Акмеологический подход к анализу организационной культуры руководителя в различных сферах профессиональной деятельности, включая предпринимательскую, соотносится с гуманистической моделью управления. Важным методологическим положением, сближающим гуманистическую и акмеологическую модели, является отстаивание принципа саморазвития, самоактуализации, творческого начала человеческой психики, творческого потенциала человека, его способность к самоактуализации. Это означает отношение к субъекту профессиональной деятельности не только в деятельностном, но и в личностном аспектах, то есть в единстве деятельности и личности. Это относится ко всем сферам деятельности, включая предпринимательскую.

Применительно к организационной культуре руководителя это означает, что само понятие организационной культуры должно трактоваться не только с точки зрения решения функциональных, но и акмеологических задач, связанных с личностным и профессиональным развитием субъектов профессиональной предпринимательской деятельности, то есть руководителей и тех, кем они управляют. В этом случае на первый план выступает новая оценка деятельных и личностных качеств руководителя, которая соотносится с понятием профессионализма. Организационная культура руководителя рассматривается здесь как интегральная психологическая и социально-психологическая характеристика, отражающая уровень и характер овладения руководителем организационного управления высоких образцов, сложившихся к настоящему времени, которые обеспечивают высокие показатели эффективности деятельности, включая ее профессионально управленческий компонент, связанный с взаимодействием с другими людьми и наличием профессионально-важных качеств. Организационная культура руководителя с этой точки зрения охватывает три стороны труда: профессионализм деятельности, профессиональное общение, профессионализм личности руководителя.

Профессионализм деятельности руководителя – это его активность, направленная на получение результата, отвечающего интересам организационной структуры, в которой реализуется профессиональная деятельность.

Профессиональное общение – это активность руководителя, которая направлена на установление взаимодействия и сотрудничества с субъектами профессиональной деятельности, которые представляют собой в том числе общности различного уровня – формальные и неформальные группы, различного рода профессиональные сообщества или отдельные личности. Профессиональное общение в данном контексте рассматривается одним из основных средств повышения эффективности профессиональной деятельности руководителя.

Личность руководителя как профессионала – это совокупность психических качеств, свойств, состояний, создающих возможности выполнения руководителем профессиональной деятельности, изменяющиеся и совершенствующиеся в ходе труда. Личность профессионала определяют ценностные ориентации, внутренний смысл, профессиональный менталитет.

УДК 159.9

Казорин Д.Б. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
alla_fedorkina@mail.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОММЕРЧЕСКОЙ СФЕРЕ

Kasorin D.B. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

TEORETICAL–METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF RESEARCHING ORGANIZATIONAL DEALINS IN COMMERCIAL SFHERE

Деятельность современных организаций во многом зависит от эффективности реализации организационной функции управления.

В процессе реализации этой функции появляются организационные отношения, которые обеспечивают закрепление конкретных профессиональных функций и конкретного участка работы за каждым сотрудником, согласованное взаимодействие между структурными звеньями и отдельными специалистами. Через организационные отношения происходит вхождение индивида в организацию, закрепление его на определенном участке работы, в конкретной должности. Организационные отношения, выступающие как один из видов управленческих отношений, играют стержневую роль в любом управленческом действии и воздействиях работников друг на друга.

Однако практика позволила выявить противоречия в организационных отношениях в коммерческой сфере:

• между наличием властных полномочий у руководителя по воздействию на подчиненного и несформированностью у него системы компетентности, которая бы обеспечивала эффективность подобных воздействий;

• между высоким уровнем нормативности организационных отношений и постоянно возникающей необходимостью инициативы в принятии самостоятельных решений специалистов.

Оптимизация организационных отношений в коммерческой организации способствует повышению продуктивности профессиональной деятельности специалистов при минимальных затратах психического, физического и временного ресурсов.

Предпосылкой выявления специфики организационных отношений в коммерческой сфере профессиональной деятельности является анализ понятий, так или иначе сопряженных с этими отношениями и определение их содержания.

Первичной по отношению к понятию «организационные отношения» является категория «отношение». Содержание этой категории в психологической литературе исследовано достаточно глубоко.

Определяя предметное содержание организационных отношений в коммерческой сфере, на наш взгляд, важно установить объективную основу деятельности и личностного развития персонала управления данной организации.

Для управленца в коммерческой сфере объективной основой деятельности выступает система «управленческая команда – субъект управления». Начиная свой путь в работе организации, он должен в собственном труде воспроизвести профессиональные, ценностные, статусно-ролевые особенности функционирования уже сложившейся системы отношений в коллективе или привнести новые правила или нормы. Приняв или отвергнув условия совместной деятельности, управленец того или иного подразделения принимает внутреннее решение о высокой личной значимости своих решений и ориентируется на сотрудничество с коллегами. Решение сугубо индивидуальных задач так или иначе в конечном итоге должно подчиняться одной цели – эффективной работе подразделения.

Осознание связи «Я – команда» и соответствующее осознанное поведение оформляются у руководителей подразделений в «общие психологические отношения» в совместной деятельности. Общее отношение складывается из частных предметных психологических отношений, которые проникают, обусловливают, развивают или разрушают друг друга.

Эти отношения влияют на всю систему взаимосвязей и отношений, включая организационные отношения. Эти отношения преломляются через психологию действующих и взаимодействующих индивидов. В связи с этим можно сказать, что в самом широком смысле организационные отношения представляют собой отношения, складывающиеся в процессе реального организационного поведения работников.

УДК 159.9

Карева А.А. *(КФ Финуниверситета, Калуга, Россия)*
karev.nastya@yandex.ru
Швецова С.Т. *(КФ Финуниверситета, Калуга, Россия)*
s.shwetsowa2010@yandex.ru

СТАТИСТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Kareva A.A. *(Kaluga Branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation, Kaluga, Russia)*
Shvetsova S.T. *(Kaluga Branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation, Kaluga, Russia)*

STATISTICAL EVALUATION OF THE COMPETENCE OF FUTURE MANAGERS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROCESS

В современных условиях все более популярной становится профессия менеджера, в связи с чем актуальными являются требования, предъявляемые к качественной подготовке и отбору бакалавров. Построить стратегию развития профессиональных навыков будущих менеджеров позволяют, наряду с другими и статистические методы обработки экспертной оценки. Они раскрывают сущность данной проблемы и помогают найти пути ее решения. Существует много разных методик, но остановимся на оценке компетентности экспертов.

Данная методика имеет несколько модификаций, рассмотрим одну из них, а, именно – оценку компетентности экспертов по результатам самооценки. Она подразумевает наличие перечня вопросов, на которые эксперту необходимо ответить. Их содержание определяется характером предстоящей прогнозной работы. Вопросы должны быть сформулированы таким образом, чтобы по ответам на них можно было определить степень компетентности экспертов. Каждый ответ оценивается определенным количеством баллов, соответствующим значимости эксперта или варианту ответа эксперта на поставленный вопрос. Вычислить коэффициент компетентности конкретного эксперта можно, как частное от деления количества баллов одного эксперта на количество баллов “эталонного” эксперта.

Рассмотрев содержание данного инструмента, применим его к разрешению проблемы профессионального развития будущих менеджеров. Изначально обозначим, что в качестве экспертов выступают студенты. Исследование было проведено среди тридцати двух студентов второго курса очного отделения Финансового университета при Правительстве РФ, обучающихся по направлению бакалавриата «Менеджмент». Возрастная категория экспертов от 18 лет до 21 года. В качестве опросника взят SWOT- анализ, где каждому эксперту предлагалось выделить свои сильные и слабые стороны, а также возможности и угрозы со стороны окружающей среды. В образе “эталонного” эксперта выступила профессиограмма менеджера.

В результате проведенного опроса будущие менеджеры выделили такие сильные стороны как: целеустремленность, что составляет 11,5% от общего итога; ответственность – 10,8%; коммуникативные способности – 11,5%; инициативность – 7,5%; креативность – 6,7%; на наличие образования и быструю обучаемость отводится по 8,1%. Остальное количество процентов отводится на личные качества, такие как стрессоустойчивость, отзывчивость, тактичность, внимательность, пунктуальность и т.д. Каждый ответ оценивался в один балл. Затем баллы были переведены в проценты.

Если же рассматривать ответы “эталонного” эксперта, т.е. ответы

профессиограммы менеджера, то в ней выделяются такие значимые стороны как: креативность, целеустремленность, высокая эмоциональная устойчивость, развитые коммуникативные и организаторские способности. Будущий менеджер должен быть ответственным и компетентным в своей области.

Для того, чтобы провести сравнительный анализ и оценить результаты оценки компетентности экспертов, необходимо привести все данные к одинаковой шкале измерения. Таким образом, в профессиограмме менеджера выделили 7 сильных качеств, на каждое из которых приходится по 14,28%.

На следующем этапе сравнения вычисляем непосредственно коэффициент компетентности конкретного эксперта. Чем ближе будет полученный коэффициент к 1, тем с большей вероятностью можно считать, что рассуждения эксперта не случайны и аргументированы. Анализ вычисленных значений коэффициентов показал, что около 2/3 студентов-экспертов имеют высокую степень (больше 0,7) компетентности.

Таким образом, в процессе опыта было выявлено то, что такие сильные стороны как: ответственность, коммуникативные способности и целенаправленность качественно оценены экспертами, но и результаты по креативности, инициативности и компетентности также можно трактовать как вероятность задания достоверной оценки.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что относительный коэффициент компетентности направлен на то, чтобы эксперт сам оценил уровень своей компетентности по заданному вопросу.

Исследования показали, что способ оценки компетентности по результатам самооценки вполне приемлем во многих практически важных случаях.

УДК 159.9.

Карчаа А.Г. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
Ковалёв В.В. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
conflictolog@mail.ru

АНАЛИЗ КОНФЛИКТА «НАЧАЛЬНИК-ПОДЧИНЁННЫЙ» (ПО МАТЕРИАЛАМ ФИЛЬМА «СЛУЖЕБНЫЙ РОМАН»)

Karchaa A.G. *(RANEPA, Moscow, Russia)*
Kovalev V.V. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

ANALYSIS OF THE CONFLICT «SUPERIOR-SUBORDINATE» (ACCORDING TO THE FILM «THE OFFICE ROMANCE»)

Конфликтологический анализ фильмов – важный источник познания реальных конфликтов. Для подобного анализа целесообразно использовать универсальную понятийную схему анализа конфликта (Анцупов А.Я.).

Ситуация.

Анатолий Ефремович Новосельцев (Н.) – сорокалетний разведённый мужчина с двумя сыновьями, старший статистик, бесперспективный, застенчивый и неуверенный в себе меланхолик.

Людмила Прокофьевна Калугина (К.) – директор Н., сугубо деловой человек, погружённостью в работу подавившая в себе женское начало, также меланхолик. Самохвалов (С.), недавно назначенный заместителем К., а также старый друг Н., предлагает ему «приударить» за директрисой, чтобы получить повышение по службе. По случаю вступления в должность он приглашает сослуживцев к себе на вечеринку.

Н. пытается войти в неформальные отношения с К., очаровать начальницу своими талантами но, поскольку его способности в чтении стихов, пении, танцах не получают признания, в присутствии гостей называет К. «чёрствой», «бессердечной», «сухарем».

Структура конфликта.

1. *Субъекты.* Калугина (начальник) и Новосельцев (подчиненный).

2. *Объект.* Отношения между ними (сначала – служебные, потом – личные).

3. Предмет. Поведение Н., которое не нравится К.

4. *Мотивация Н.* – получить повышение и бо́льшую зарплату. К. – сократить общение с посредственным и безынициативным работником.

5. *Стратегия* Н. – установить дружеские отношения с начальницей, понравиться ей, что, по его мнению и мнению С., поможет в достижении его цели. К. – избавиться от назойливого внимания.

6. *Тактика* Н. – разговоры о грибах, ягодах, песни, танцы, стихи. К. – дать понять подчиненному намеками и прямыми фразами, что он ей неинтересен, сотрудник он никудышный; отстраненный взгляд, односложные ответы, дистанцирование.

7. *Информационная модель конфликтной ситуации.* Свойственно искажение обеими сторонами:

А) *Себя самого*. К. считает себя хорошим начальником без недостатков. Н. – под влиянием С. считает себя способным к построению неформальных отношений с начальником, а также занятию вышестоящей должности.

Б) *Оппонента*. К. недооценивает оппонента, преувеличивает его безответственность. Н. – не видит человеческих качеств К.

В) *Всей ситуации*. К. ведет себя с сотрудниками на вечеринке как начальник, но одновременно хочет остаться одна, что часто делает на работе, уходя в кабинет. Не интересуется проблемами подчиненных и причинами трудностей организации. Н. – излишне рассчитывает на поддержку сослуживцев, при этом ведет себя по-хамски, оскорбляет К. при них.

8. *Социальное окружение* – все, присутствующие на вечеринке. У Н. есть *группа поддержки* в лице С. и бывшей однокурсницы Оли, они хоть и не одобрили его поведение, но были рядом, успокаивали. У К. группы поддержки не оказалось, хоть все и оценили сложившуюся ситуацию в ее пользу.

Причины конфликта.

А) Организационно-управленческие. Личностно-функциональные – у К. не полное соответствие занимаемой должности, слабые навыки руководства подчиненными, невнимание к подбору персонала на первичные руководящие должности. У Н. – психологическая неготовность к вышестоящей должности, недостаточная квалификация как специалиста. Ситуационно-управленческие – ошибки К. в процессе управления подчиненными в неформальной обстановке; нарушение субординации у Н.

Б) Социально-психологические: разбалансированное ролевое взаимодействие, разные способы оценки результатов деятельности и личности друг друга К. и Н., ограниченная способность к децентрации К., стремление к повышению статуса у Н.

В) Индивидуально-личностные (для обеих сторон): субъективная оценка поведения партнера как недопустимого; низкий уровень социально-психологической компетентности; плохое развитие эмпатии; нарушение этики взаимоотношений; меланхолический темперамент. У Н. – завышенный уровень притязаний.

Функции конфликта:

А) конструктивные (снижает психологическое напряжение; позволяет оценить различные стороны личности оппонента).

Б) деструктивные (нарушаются межличностные отношения; сопровождается стрессом, переживаниями).

Данный конфликт является самостоятельным эпизодом в общей *динамике* отношений между К. и Н. Вместе с тем именно он может быть рассмотрен как пример инцидента и эскалации (5 и 6 этапы в динамике конфликта по классификации А.Я.Анцупова).

УДК 159.9

Козлов В.Е. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА СТУДЕНТКАМИ НАЧАЛЬНЫХ КУРСОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Kozlov V.E. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF COPING BY STUDENTS OF INITIAL COURSES OF ACADEMY

В рамках выпускной квалификационной работы по теме «Психологические условия преодоления учебного стресса студентами вуз» нами было проведено теоретическое и эмпирическое исследование аспектов преодоления стресса студентами высшего учебного заведения. Цель исследования заключалась в изучении взаимосвязи различных психологических факторов преодоления стресса. В результате теоретического анализа была выявлена значимость следующих факторов в рамках исследуемой проблемы: смысложизненные ориентации, психологические защиты, копинг-стратегии, нервно-психическое состояние. Исходя из этого гипотеза эмпирического исследования была сформулирована следующим образом: существуют статистически значимые зависимости между нервно-психическим состоянием, проявлением психологической защиты, смысложизненными ориентациями и копинг-стратегиями.

В рамках проведения исследования по изучению проблемы были использованы следующие методики: тест смысложизненных ориентаций Д. Леонтьева (СЖО), «Индекс жизненного стиля» (LSI), тест Люшера (аутогенная норма Вальнёффера (АуН); коэффицент вегетативного баланса Шипоша (КВБ)), методика «Индикатор копинг-стратегий» Амирхана.

Выборка для анализа составила 30 студенток второго курса ИОН РАНХиГС при Президенте РФ в возрасте от 18 до 20 лет.

В результате корреляционного анализа были выявлены следующие факты:

Корреляция шкалы «Общее напряжение» (LSI) с результатами теста Люшера по АуН (–0,26) и КВБ (0,38). Что может свидетельствовать о взаимосвязи нервно-психического состояния с напряжением психологических защит.

Ведущие корреляции по копинг-стратегиям с психологическими защитами: «Решение проблем» и «Интеллектуализация» (0,50); «Поиск социальной поддержки» и «Регрессия» (0,57); «Избегание» и «Отрицание» (0,47). Что показывает определенные сочетания психозащит и стратегии преодолевающего поведения.

Показатели корреляции КВБ и АуН и шкал теста Амирхана («Разрешение проблем» (0,44) и (–0,12); «Поиск социальной поддержки» (0,39) и (–0,43); «Избегание» (0,21) и АуН (–0,37)) можно истолковать следующим образом: чем выше уровень проявления копинг-стратегии тем больше активность и мобилизованность субъекта, при этом менее влияет на уровень активности «Избегание». Можно предположить, что продуктивность нервно-психической деятельности при стратегии «Поиск социальной поддержки» у студенток более выражена.

Самая высокая корреляция «Общей напряженности» и копинг-стратегиями выявлен у стратегии «Избегание» (0,47). Что свидетельствует о повышении общего уровня напряженности психозащитных механизмов при следовании данной копинг-стратегии.

Наибольший показатель корреляции между психозащитами и шкалами отражающими функциональное состояние выявлен у психозащиты типа «Регрессия». Корреляция с «Общее напряжение» (0,64), КВБ (0,45), АуН (–0,40). Из этого следует, что для студенток 18–20 лет существует прямая зависимость нервно-психического состояния с психозащитным поведением типа регрессия.

Значимые корреляции шкал СЖО и показателей АуН и КВБ выявлены для следующих: «Осмысленность жизни» с АуН (–0,22), КВБ (0,24); «Процесс жизни» с АуН (–0,39), КВБ (0,39); «Результат» с АуН (–0,23), КВБ (0,30). Из данного можно предположить, что для студенток гуманитарных специальностей наибольшее влияние на нервно-психическое состояние оказывает фактор эмоциональной насыщенности жизни. То есть высокие показателях интереса к жизни способствует повышению активности и продуктивности действий.

Не выявленные значимые корреляции между уровнем непродуктивной деятельности (АуН) и копинг-стратегией «Решение проблем», а также «Интеллектуализация» можно истолковать следующим образом, на данном жизненном этапе у студенток еще не сформировались независимый анализ условий выхода из проблемных ситуаций и эффективные методы самостоятельного успешного решения проблем. Исходя из этого, можно предположить наличие в данной области зоны развития.

УДК 159.9

Козлов В.Е. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА СИСТЕМУ ФОРСАЙТ

Kozlov V.E. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

ACMEOLOGICAL REVIEW OF FORESIGHT (FUTURES STUDIES)

В свете сложившихся условий в сфере политики и экономики, как никогда остро проявляется необходимость в методах работы с будущим, а именно прогнозирование, анализ и формирование тенденций развития. Создание, использование и совершенствование инструментов в данной области – задача, которая предстает перед управляющими кадрами нашей страны.

Одним из таких инструментов является система форсайт. Она берет своё начало в середине XX века. Первоначально система применялась для формирования образов будущего в сфере технологий, затем она стала использоваться в бизнесе для разработки стратегии. Сейчас форсайт является одним из основных инструментов инновационной экономики. Следует отметить, что система широко используется в различных странах, в частности Японии, США, странах Европы, а также развивается в России.

Среди зарубежных ученых, занимающихся разработкой форсайт-программ в различных отраслях и сферах деятельности, можно выделить П. Беккера, М. Бена, К. Дайхема, М. Кинэна, и др. Если отмечать отечественных специалистов, внесших свой вклад в развитие технологии форсайт, то необходимо упомянуть Ю. Андреева, Ю. Воронова, Н. Гапо-

ненко, А.Соколова, В. Третьяка, Н. Колюжнову, И. Куклину, В.Циренщикова.

Форсайт – это систематизированные попытки оценки долгосрочных перспектив науки, технологий, экономики и общества в целях определения стратегического направления исследований, способных привнести наибольшие социально-экономические блага. (Б. Мартин). Другими словами, форсайт представляет собой систему методов экспертной оценки стратегических направлений социально-экономического развития общества, которая образует инструмент формирования приоритетов и мобилизации значительного количества участников для достижения качественно новых результатов в сфере технологий и науки, государства, экономики и общества. Важно подчеркнуть, что существует главное отличие форсайта от традиционных прогнозов. Оно заключается в том, что результат форсайта – это не только обозначение перспектив и стратегических ориентиров, но и разработка практических мер по их приближению. Также отметим факт, что в научных исследованиях в области экономики система форсайт характеризуется как комплексный инструмент стратегического управления (Литвинова Е.М.; Маркарова В.В.).

В дополнении к сказанному, следует привести базовые принципы форсайта: «будущее творимо, оно зависит от прилагаемых усилий»; «будущее вариативно и зависит от решений, которые будут приняты участниками»; «есть зоны, по отношению к которым можно строить прогнозы, но действия в которых не предопределены», «будущее нельзя предсказать, можно быть к нему готовым».

При психолого-акмеологическом анализе аспектов системы форсайт выделяются два момента, а именно влияние процесса на участников и влияние результатов проекта на среду.

Как отмечается в ряде источников, в результате личного взаимодействия участников в процессе выработки форсайта, происходит обмен мнениями, знаниями, практическим опытом. Отмечено, что сам процесс несет устойчивое интеллектуальное, нравственное и эмоциональное воздействие на каждого участника.

Если рассматривать влияние на внешнюю среду, то в первую очередь следует отметить формирование ориентиров для руководителей в областях объекта форсайта. Оказывается непосредственное влияние на принятие управленческих решений. Идет формирование воспринимаемого образа будущего, что оказывает влияние на всю конкретную сферу, исследуемую форсайтом.

Исходя из вышесказанного, можно сделать предположение, что систему форсайт можно рассматривать как инструмент акмеологического воздействия, но стоит оговориться, что для подтверждения этой гипотезы необходимы дальнейшие исследования научной проблемы.

Подводя итоги, система форсайт, рассчитанная для целей оптимизации комплекса действий в определенной сфере, оказывает положительное влияние на развитие экономики, регионов, общества. Психолого-акмеологическое исследование этой темы представляет научный интерес.

УДК 159.98

Королёв Г. А. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
gorgius@mail.ru

ОПТИМАЛЬНАЯ СТРУКТУРА СЕАНСА ГИПНОТЕРАПИИ

Korolyev G. A. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

OPTIMAL STRUCTURE OF HYPNOTHERAPEUTIC SESSION

В контексте изучения современных концепций гипнотерапии и практической области их применения мы установили, что определенное значение имеет структура сеанса гипнотерапии. Это обусловлено тем, что структура предполагает устойчивость результатов при различных расстройствах, проблемах.

В связи с этим мы установили оптимальные структуры как для клинической, так и для психологической направлений гипнотерапии. Такое разделение находится в общем русле разграничения клинической и психологической видов психотерапии, вне зависимости от их модальности. Поэтому в клинической гипнотерапии ряд авторов выделяют оптимальные элементы структуры для медицинской практики[1], в то время как эриксоновские гипнотерапевты определяют структуру, подходящую в том числе и для психологического консультирования.

Таким образом, для медицинской практики (клинической психотерапии) выделяют следующие этапы гипнотерапевтического сеанса[2]:

- вводных указаний (объяснения природы гипноза, его демистификации, ответа на интересующие вопросы пациента);
- наведения гипнотического состояния (для соматических больных предпочтительно наведение, связанное с релаксацией);
- задействование воображения (воображение безопасного и приятного для человека места с активацией всех репрезентативных систем);
- углубления гипнотического состояния (использование техник, ведущих к большей релаксации);
- внушения, направленные на устранение определенных симптомов (контроль боли, устранения симптомов и т.д.);
- завершение процедуры (реориентация, постгипнотические внушения, инструкции по самогипнозу).

Согласно М. Эриксону и Э. Росси динамика наведения транса и внушения является пятиступенчатой[3]:

1) Фиксация внимания – осуществляется посредством утилизации убеждений пациента и его поведения для центрирования внимания на внутренних процессах;

2) Депотенциализация привычных рамок и системы убеждений – реализуется через отвлечение внимания, шок, удивление, сомнение, смятение, диссоциацию или любого другого процесса, который нарушает привычные стереотипы пациента;

3) Бессознательный поиск – осуществляется через связки (двойные), вопросы, игру слов («каламбуры») и другие косвенные формы гипнотического внушения;

---

1 *Montgomery G.H., Schnur J.B., Kravits K.* Hypnosis for cancer care: over 200 years young // CA Cancer J Clin. 2013 Jan; 63(1):31–44.

2 *Ibid.*

3 *Эриксон М., Росси Э.* Гипнотерапия. М., 2013. С. 27, *Эриксон М., Росси Э.* Гипнотические реальности: наведение клинического гипноза и формы косвенного внушения. М., 2005. С. 329–343.

4) Бессознательный процесс – реализуется с помощью активации личных ассоциаций и психических механизмов посредством всех указанных выше методов;

5) Гипнотический отклик – осуществляется посредством проявления поведенческого потенциала, который ощущается как происходящий спонтанно, автономно.

Такая структура наведения гипнотического транса является несколько условной и каждый этап непосредственно связан с последующим или предыдущим.

Для гипнотерапии, связанной с подходом Милтона Эриксона, в свете свежих исследований (см. работы М. Япко[4]), целесообразна:

– Ориентация клиента на гипноз;
– Выполнение процедуры наведения;
– Выстраивание набора ответов;
– Введение терапевтической темы № 1 (в частности, проблемы, цели);
– Проведение внушений по теме;
– Прояснение полученных смыслов;
– Введение терапевтической темы № 2 (по необходимости № 3, 4 и т.д);
– Проведение внушений по теме;
– Прояснение полученных смыслов;
– Проведение постгипнотического внушения (контекстуализация);
– Подготовка к завершению сессии;
– Внушение отсоединения.

Таким образом, знание структуры сеанса гипнотерапии поможет клиническому психологу эффективно организовывать свою работу, потому что выделяются все этапы, влияющие на результат работы: начиная от ориентации, мотивации клиента/пациента на качественное гипнотическое состояние, и заканчивая отсоединением, прекращением раппорта до следующего сеанса.

---

4 *Япко М.* Трансовая работа. М., 2013. С. 473

УДК 159.98

Королёв Г. А. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
gorgius@mail.ru

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКОГНИТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ГИПНОЗА

Korolyev G. A. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

PSYCHOPHYSIOLOGICAL AND SOCIO COGNITIVE APPROACHES TO THE DEFENITION OF HYPNOSIS

Раскрытие существенных признаков, составляющих определение гипноза, является не только концептуальным, но и практическим вопросом, потому что от такой дефиниции зависят многие аспекты: от показаний к применению гипнотерапии до установления ее эффективности. В связи с этим в отечественной и зарубежной гипнологии было представлено множество определений гипноза, выражающих понимание его природы. Таким образом, сформулируем несколько основных подходов.

Из зарубежных источников можно выделить следующие дефиниции гипноза

– В соответствии с определением Дж. Килстрома гипноз является «ситуацией установленных процедур, в ходе которых лицо, определяемое в качестве гипнотерапевта, предлагает другому лицу, определяемому как пациент, испытать разнообразные изменения в ощущении, восприятии, мышлении или контроле за моторным поведением»[1].

– Согласно дефиниции Д. Шпигеля и М. Гринлифа «Гипноз (или транс) является созданным, измененным, интегрированным состоянием сфокусированного осознавания, т.е. управляемого воображения. Это концентрированное, рецептивное состояние внимания, которое может быть активировано по готовности и быть измерено. Оно требует некоторой степени диссоциации, в которую необходимо войти и участвовать в воображаемой деятельности, достаточной степени концентрации, чтобы человек поддерживал определенную степень поглощенности и восприимчивости, чтобы испытывать новый чувственный опыт»[2].

Однако наиболее исчерпывающее определение гипноза содержится в материалах Американской психологической ассоциации: «Обычно гипноз представляет введение в процедуру, в процессе которой субъекту говорят, что будут представлены внушения на опыт визуализации. Гипнотическая индукция является первоначальным внушением по использованию воображения, и может содержать дополнительные инструкции. Гипнотическая процедура используется для поощрения и оценки откликов на внушения. При использовании гипноза, один человек (субъект) направляется другим (гипнотерапевтом) с тем, чтобы откликаться на внушения по изменению субъективного опыта, изменения восприятия, ощущений, эмоций, мыслей или поведения…Если субъект реагирует на гипнотические внушения, то, как правило, можно сделать вывод, что было вызвано гипнотическое состояние… Детали гипнотических процедур и внушений различаются в зависимости от задач практика либо целей клинической или исследовательской деятельности. Такие процедуры традиционно включают внушения расслабления, хотя релаксации и не является обязательным признаком гипноза и широкий выбор внушений может быть использован в том числе, для увеличения осознанности».

Вместе с тем существуют дефиниции гипноза, которые предложены в контексте развития отечественной гипнологии. Приведем некоторые из них.

– И. П. Павлов писал, что «гипноз – это, конечно, тот же coir [разновидность сна]»[3].

– Профессор Р.Д. Тукаев вслед за крупным исследователем-гипнологом В.Е. Рожновым рассматривает гипноз как особый режим работы мозга: «В большинстве случаев гипноз воспринимается исследователями как пустая сцена, наполняющаяся смыслом и значением благодаря различным суггестивным воздействиям, своего рода «ноль-состояние». Однако даже поверхностное ознакомление с результатами исследований, в которых авторами гипноз понимается подобным образом, выявляет отчетливые указания на наличие у гипнотического состояния собственного набора психологических, физиологических, биологических проявлений»[4]. Таким образом, в отечественной гипнологии существует преемственность: от В.М. Бехтерева к В.Е. Рожнову, Р.Д. Тукаеву и последующим исследователям и практикам. Данные авторы рассматривают гипноз как отдельный режим работы мозга и не отождествляют его со сном.

---

1 *Kihlstrom JF.* Hypnosis. Annual Review of Physiology. 1985;(36):385–418.

2 *Spiegel H, Greenleaf M.* Commentary: defining hypnosis. Am J Clin Hypn. 2005;48(2–3):111–116.

3 *Павлов И.П.* Полное собрание сочинений. Т. III, кн. 2, изд. АН СССР, 1951. С. 413–414.

4 *Тукаев Р.Д.* Гипноз. Механизмы и методы клинической гипнотерапии. М., 2006

УДК 159.9

Лемешевская М.Н. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
pixiedust@mail.ru

МЕДИТАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Lemeshevskaya M.N. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

MEDITATION PRACTICES AS PSYCHOLOGICAL AND AKMEOLOGICAL CONDITION OF SELF-DEVELOPMENT OF PERSONALITY: THE TREATMENT OF THE PROBLEM

В рамках проведенного теоретического исследования «Медитативные практики как психолого-акмеологическое условие саморазвития личности», нами был сделан вывод, что у большинства людей и сегодня медитативные практики ассоциируются с индийской культурой и практикой йоги. Проблема медитативных практик как феномена психолого-акмеологического на данный момент недостаточно широко освещена.

Мы рассматриваем медитативные практики как условие и средство саморазвития личности человека, через приобретение опыта работы с сознанием и приобретению, либо развитию различных качеств, способствующих адаптации в социуме, регулированию физического самочувствия и эмоционального состояния, а также достижению поставленных целей. В ходе работы были обозначены виды медитативных практик, а также выявлена их сущность, которая заключается в достижении различных целей, в том числе психолого-акмеологическое развитие личности.

Выявлены критерии и показатели саморазвития личности в условиях медитативных практик, которые заключаются в том, что учась во время выполнения медитативных практик концентрировать свое внимание на реальном или визуализированном предмете или объекте, человек имеет возможность:

1. добиться успеха в спорте, благодаря приобретению способности к длительной концентрации на одном объекте, устранению ненужных мышечных зажимов и освобождению ума от негативных мыслей, что способствует скорейшей настройке на эффективное выполнение поставленной перед ними задачи и достижению необходимого результата благодаря концентрации внимания на самой цели, без отвлечения на посторонние мысли и окружающие предметы;
2. преодолеть боль благодаря медитативным практикам, призванным научить пациентов контролировать свою боль, которая сопутствует большому перечню болезней, включая онкологические заболевания, болезни сосудисто-сердечной системы, диабет, артрит, фибромиалгия, целиакия и различные аутоиммунные заболевания;
3. понять причину своих соматических заболеваний, поскольку медитативные практики помогают увидеть причины, их вызывающие, и сосредотачиваться на решении своих проблем;
4. улучшить свое самочувствие при помощи дыхательных медитативных практик, выполнение которых приводит к расслаблению, избавлению от усталости, постоянной сонливости, бессонницы, повышенной утомляемости, постоянных головных болей и возникающих при верхнем дыхании проблем, но также расслабиться и устранить мышечные спазмы;
5. избавиться от беспокойства, стресса, подавленности, а также бессонницы, не употребляя вспомогательные медицинские препараты;
6. развить свое воображение;
7. приобрести такое качество, как умение сосредоточиться, чтобы суметь отделить в сложной ситуации то, что не терпит отлагательств, от того, что еще вполне может подождать;
8. повысить собранность и самодисциплину;
9. укрепить нервную систему, благодаря чему можно избежать появления психосоматических заболеваний и конфликтов в межличностных отношениях;
10. избавиться от таких зависимостей, как табакокурение, алкоголизм и наркомания. Либо сократить прием средств, вызывающих данные зависимости;
11. ускорить процесс обрабатывания информации мозга;
12. повысить способность к обучению и запоминанию;
13. улучшить социальную адаптацию;
14. четко ставить жизненные цели, а затем достигать их.

Медитативные практики нельзя назвать одним из пережитков прошлого. Наоборот, на сегодняшний день они являются одним из психолого-акмеологического условия саморазвития личности, поскольку в своей повседневной жизни ее используют прогрессивные современные люди, желающие познать себя и изучить способности своего сознания. Являясь, первоначально, одной из древнейших практик, направленных на духовный рост, медитация превратилась в эффективную методику по повышению работоспособности и качественного улучшения жизни современного человека.

УДК 159.9

Линде Н.Д. *(МосГУ, Москва, Росссия)*
nlinde@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНАЯ ТЕРАПИЯ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ СПОСОБ ДИАЛОГА С БЕССОЗНАТЕЛЬНЫМ

Linde N.D. *(MosHU, Moscow, Russia)*

EMOTIONALLY-SHAPED THERAPY AS A COMPREHENSIVE WAY TO DIALOGUE WITH THE UNCONSCIOUS

Психотерапия решает две взаимосвязанных задачи: помощь клиенту в самопознании и помощь ему в самоизменении. Самопознание предполагает, что клиент чего-то не знает о себе, или не осознает. Ему необходимо узнать внутреннюю психологическую причину, порождающую его проблему, а уже затем воздействовать на эту причину с помощью тех или иных методов. Поэтому мы называем ЭОТ аналитически-действенной и каузальной терапией.

Эмоционально-образная терапия претендует на то, что сумела открыть новые способы анализа эмоциональных состояний и их коррекции с помощью спонтанно создаваемых клиентом образов этих состояний. На уровне сознания клиент работает над образом, а реально воздействует на самого себя. Этот результат закрепляется и превращается в стабильное психологическое и психосоматическое состояние. Поэтому ЭОТ позволяет достигать быстрых и надежных результатов при избавлении клиентов от психогенных болей, аллергий, фобий, тревог, эмоциональной зависимости, горя, диссоциаций и других проблем.

В ЭОТ разработаны оригинальные техники анализа образов и приемы работы с эмоциональными состояниями: возвращение «инвестиций», парадоксальное разрешение, созерцание дождя, принятие внутреннего Ребенка, возвращение «подарка» и т.д. Также в ЭОТ разработана целая система новых имагинативных упражнений, позволяющих обнаруживать скрытые проблемы или получать ресурсы. Важнейшую

роль играет система философских представлений, постоянно развиваемая в практике применения ЭОТ.

Отождествление клиента с образом, им же самим и созданным, открывает прямую линию для проявления бессознательного материала, связанного с проблемным эмоциональным состоянием. Терапевт внимательно следит за всеми невербальными реакциями клиента и просит последнего отвечать спонтанно и говорить все, что приходит в голову, даже, если это кажется чем-то глупым или невозможным. Иногда клиент сам поражается тем ответам, которые он дает, но именно эти ответы дают возможность терапевту сделать точные выводы относительно первопричины заявленной клиентом проблемы.

Этот прием спонтанных (свободных) ассоциаций применялся еще в психоанализе З.Фрейда. Отличие от него состоит в том, что мы используем не свободные ассоциации, а направленные. Ассоциации, произносимые от имени образа, также не произвольны, а отвечают на информативные вопросы терапевта, исходящими из его гипотезы. Кроме того, в анализе обычно участвует два состояния и два образа, противостоящих друг другу. Например, образы обвинителя и обвиняемого, страха и пугающей фигуры, подавленной части и подавляющей и т.д. Образы позволяют наглядно увидеть взаимодействие динамических сил психики индивида, понять истинные причины противоречия и найти неожиданный, иногда парадоксальный выход из положения.

Образное выражение эмоций и отношений позволяет ставить безопасные эксперименты «здесь и теперь», выявляющие истинные причины тех или иных поступков и переживаний. Но для правильной интерпретации образов и мысленных экспериментов терапевт должен владеть самой разнообразными теоретическими построениями. В рамках этого практического метода спокойно уживаются идеи психоанализа З.Фрейда, индивидуальной психологии А.Адлера, телесной терапии В.Райха, транзактного анализа Э.Берна, гештальттерапии Ф.Перлза и т.д. Каждый случай требует привлечения своего теоретического аппарата и мы начинаем понимать, что каждая теория «высвечивает» свою сторону психической реальности, а все они вместе составляют достаточно полную картину взаимодействия динамических сил внутри человеческой личности.

УДК 159.928.234

Лосева С.Н. *(ФГБОУ ВПО ИГУ ПИ, Иркутск, Россия)*
Loseva@bk.ru
Лосева В.И. *(ГОБУ СПО ИОМК им.Ф.Шопена, Иркутск, Россия)*
blom.b@mail.ru

ДУХОВНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Loseva S.N. *(SU PI, Irkutsk, Russia)*
Loseva V.I. *(RCM, Irkutsk, Russia)*

SPIRITUALITY AS A COMPONENT OF THE MUSICAL GIFTEDNESS IN PSYCHOLOGY

Признав одним из важнейших качеств развития личности «духовность», мы рассматриваем это качество как изначально заложенный фундамент личности, на котором рассматривается система компонентов музыкальной одаренности, ориентированной не только на высокие профессиональные достижения, но и на непрерывное саморазвитие с позиций психологической науки.

В изучении проблем музыкального воспитания школьников важную роль сыграло исследование известного отечественного психолога Б.М.Теплова «Психология музыкальных способностей». Развитие духовности в процессе музыкальной деятельности Б.М.Теплов характеризует так: «значительным музыкантом может быть только человек с большим духовным – интеллектуальным и эмоциональным – содержанием». По словам Б.М.Теплова, для того чтобы стать хорошим музыкантом и понять музыкальный язык, необходимо овладеть достаточным багажом знаний, умений и навыков, необходимо «быть человеком большого ума и большого чувства».

А.И. Щербакова, продолжая мысль Б.М.Теплова, определяя феномен музыкального искусства, роль музыки и музыкального образования в современном постиндустриальном обществе, пишет, что обращение к музыке исключает отстраненность, безжизненность, кабинетно-научную объективность, так как «это включение всего духовного потенциала человека, сотворческий ансамбль ума и сердца, гармоническое единение эмоции и интеллекта, поскольку объект познания – Музыка».

С.М.Каргапольцев вводит термин «эмоционально-нравственная отзывчивость», которая, по словам автора, «является обобщающим названием многообразных проявлений небезразличного отношения человека к переживаниям других людей, живущих существ, антропоморфизированных (наделенных человеческими чертами) объектов. Предлагаемое название педагогически конкретизирует данную способность в плане эмоциональной (эмотивной) сути, подчеркивает ее неотделимость от высоких идеалов нравственности, гуманности, альтруизма».

Д.К.Кирнарская отмечает, что ни интеллект, ни интеллектуальная активность, ни креативность, никакие другие психологические свойства и качества не определяют музыкальную одаренность в отсутствии специальных ее компонентов, связанных с природой музыкальной деятельности – выражением духовного содержания в звуковой форме.

По мнению В.Д.Шадрикова, духовные способности – это «свойства, характеризующие функциональную индивидуальность человека», устанавливающие качественную специфику поведения; это способности духовного состояния, которые формируются на основе духовных ценностей личности. В.Д.Шадриков отмечает, что духовные способности вырастают из общих способностей и являются высшей стадией развития способностей; автор неоднократно указывает на связь и взаимопроникновение духовности личности в мышление и творчество.

Мы придерживаемся точки зрения Л.И.Ларионовой. Исследователь рассматривает духовность в качестве системообразующего признака одаренности личности, как высший уровень развития личности, который проявляется во взаимодействии с социокультурной средой и формируется в процессе «врастания» ребенка в культуру.

Таким образом, по результатам исследования можно отметить, что для развития духовности как составляющей музыкальной одаренности необходимо развитие эмоциональной сферы личности в процессе вокально-хоровой деятельности, которая способствует развитию художественного восприятия мира. В процессе развития личности постепенно расширяется духовное самосовершенствование, направленное на взаимоотношение с окружающими. В процессе вокально-хоровой деятельности формируется рационально-логическое музыкальное мышление, которое воздействует на внутренний мир личности.

УДК 159.9

Макеев М.С. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
makeev.21@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА УПРАВЛЕНИЕ

Makeev M.S *(RANEPA, Moscow, Russia)*

MODERN VIEW OF THE MANAGEMENT

В рамках научного проекта «Исследование акмеологических детерминант развития личности будущего психолога в высшей школе» нами была проведена серия эмпирических исследований, по результатам которых получены следующие выводы.

В наше время перед нами все чаще становиться вопрос как одни люди управляют другими людьми, как они это делают и обладают ли они какими-нибудь особыми чертами которые помогают им. В данном тексте мы попытались обозначить основные черты управления опираясь на идеи Кудрявцевой Е.И.[1] (2013).

В данной работе показано, что с течением времени знания об управленческой деятельности утрачивают своей актуальности и требуют нового взгляда. Она утверждает, что специалисты различных областей гуманитарного знания утверждают, что происходит «разрыв современности», прекращающий эволюционное развитие представлений о реальности, свидетельствующий о невозможности использования ранее устоявшихся рациональных представлений в области экономики, социального строительства, организации взаимодействия, когда не мы движемся в будущее из прошлого через настоящее, а будущее само движется к нам.

Изменения которые происходят с конца двадцатого века в социально-экономической сфере повлекли к изменениям в управленческой деятельности, а так же эти изменения привили к появлении новых направлений управления. Такие изменения привили к тому, что нужно переосмыслить направления содержание и способы управленческой деятельности.

Главным элементом современной концепции управления, Е.И. Кудрявцева выделила распределительное управление, под которым понимается то, что представления об управлении меняются из области иерархически заданного воздействия в область организации взаимодействия, командной деятельности. Для руководителей разных уровней возникла потребность управления не отдельными сотрудниками, а группой в целом путем формирования единого пространства понимания. Создание таких групп подразумевает, что вся группа может работать индивидуально, но главная цель это достичь общего результата деятельности.

Так же выделено развитие телекоммуникационных средств, позволяющих преодолеть временные и пространственные разрывы рабочего процесса. Это позволило вывести деятельность сотрудников за пределы рабочего пространства в котором действуют иные закономерности взаимодействия.

Управление такими процессами весьма сложное так как сложно контролировать сроки исполнения и поддерживать активность самого процесса усложняется остановится не предсказуемым из за их технической свернутости. Использование компьютеров не гарантирует того что он занимается делом. Так же позиции управленца падают так как его управленческие задачи стали менее фиксированы.

Подводя итог, следует отметить, что во-первых, современное управление может быть описано как распределенное неявное управление, в котором участие определяется не формальным статусом, а готовностью субъекта принять на себя ответственность за изменение ситуации. Во-вторых, актуальной формой управления выступает не оказание прямого воздействия на действия других людей, а оказание воздействия на их представления и понимание предмета собственной деятельности. В-третьих, управленческая компетентность в условиях распределенного управления напрямую оказывает воздействие и определяет эффективность деятельности организации за счет влияния на особенности реализации ее стратегии и изменения этой стратегии. В-третьих, особенностью современного управления является его неосязаемость, виртуальность, что не позволяет опираться на традиционные рациональные формы оценки управленческого процесса и его результатов. В-четвертых, развитие управленческой компетентности связано с одновременным развитием четырех направлений компетентности, связанных между собой (Кудрявцева Е.И., 2013).

[1] См.: Кудрявцева Е.И. Психология управленческой эффективности в условиях распределенного управления // Управленческое консультирование, 2013, № 9 (57), с. 22–32.

УДК 316.6

Мелконян А. Г. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
anna.melkonyan.80@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ СИТУАЦИЮ МИГРАЦИИ

Melkonyan A. G. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE CHILDREN ENDURING THE MIGRATION SITUATION

В настоящее время в следствие процессов глобализации и интеграции, миграция населения стала одной из важнейших проблем народонаселения и рассматривается, как сложное социальное явление. В процессе социально-психологической адаптации вынужденных мигрантов происходят значительные изменения личностного плана, выражающиеся в снижении самооценки, кризисе идентичности как невозможности приспособиться к изменившимся обстоятельствам, деформации ценностных ориентаций и социальных установок. Оказываясь в новой социокультурной среде, в процессе взаимодействия с принимающим населением мигранты всегда испытывают затруднения, обусловленные различиями в традициях, обычаях, установках, поведении, ценностных ориентациях.

Дети всегда участвуют в процессе миграции, которая протекает для них не безболезненно. Они тоже испытывают множество трудноразрешимых социальных, педагогических и психологических проблем и нуждаются в соответствующей поддержке.

В научной психологической литературе ситуация миграции изучается как с позиций этнопсихологии (Кокорев А.А., Фетисов И.В., Набиев М.М., Мольденгауэр Н.В., Милославская И.Ю.), так и с позиции личностно-ситуационного подхода (Гришунина Е.В., Михайлова Н.Б., Филимонова Н.М., Хачатурова Э.В. и др.). Особое внимание в исследованиях ситуации миграции уделено детям, так как они рассматриваются как одна из наиболее уязвимых категорий. Эти проблемы представлены в исследованиях Н. Д. Зингера, О. В. Гукаленко, В. Н. Стерликова, Г. У. Солдатовой, Т. В. Поштаревой, Е. В. Тюрюкановой, Е. Н. Корнеевой, и др. Авторы обсуждают особенности личности детей-мигрантов, специфики переживания миграции в детском возрасте.

Миграция оказывает сильное воздействие на личность ребенка. Среди проблем детей-мигрантов обозначаются следующие: тревожность (Хухлаев О.Е., Прихожан А.М., Астапов В.М., Костина Л. М.), чувство изоляции и подавленности

(Ломаковская И.С., Бадыштова И.М., Скрипкина Т.П., Хрусталева Н.С.), психическая неуравновешенность (Точиева М.М.), неуспеваемость в обучении (Болдырева М.А., Зубова Е.А., Солдатова Г.У., Денисова И.Н., Товстоляк Д.А.), педагогическая запущенность, низкий уровень знаний языка и отсутствие нужной поддержки и защиты со стороны образовательных учреждений в период адаптации (Бабенко И.В., Бондаревская Е.В, Гукаленко О.В, Петерина С.В.). Многие авторы ссылаются на необходимость разработки специальных психолого-педагогических программ, которые нацелены на формирование позитивной идентичности с учетом культурных, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, а также специфических особенностей и проблем мигрантов как социальной группы.

Мы считаем, что тревожность среди проблем детей, переживающих миграцию, занимает особое место, так как во-первых, они лишаются своего привычного жилья, личных вещей, друзей, близких родственников. При этом, новая культура воспринимается далекой и непохожей на собственную, они не знают, как вести себя, чтобы быть положительно принятыми в обществе, очень часто плохо владеют языком, что отрицательно влияет на процесс общения с одноклассниками. В связи с этим, необходимым становится вопрос о поиске различных эффективных инструментов, позволяющие смягчить возникающие у них социальные и психологические трудности

Анализ теоретической базы позволяет рассматривать факты проявления детской тревожности с одной стороны, как врожденную, психодинамическую характеристику (Левитов Н.Д., Захаров А.И., и др.), а с другой – как условие и результат социализации (Прихожан А.М., Имедадзе Н.В., Савина Е., Шанина Н., Хорни К.). Это означает, что причины формирования тревожности кроются как в природных, генетических факторах развития психики ребенка, так и в социальных, раскрывающихся в условиях социализации. Если в первом случае формирования тревожности ее коррекция слишком сложна или совсем невозможна, то во втором – существует возможность создания определенных условий, способствующих преодолению развития высокого уровня тревожности в детском возрасте.

УДК 159.9.

Миханькова П.В. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
polinka667@mail.ru

ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ В УПРАВЛЕНИИ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Mikhan'kova P.V. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

GENDER PSYCHOLOGY IN ORGANIZATION MANAGEMENT

Представления общества о «феномене пола как о детерминанте социальной роли и определенного психологического поведения» существенно «ограничивают возможность личностного и профессионального роста как женщин, так и мужчин» (В. М. Михайлова).

Для лучшего понимания личности менеджера важно проследить процесс психосоциальной самоидентификации.

Идентификация – процесс определения принадлежности объекта какой-либо группе. Основанием идентификации являются когнитивные схемы, которые создаются мозгом человека на базе всей информации, воспринимаемой им с рождения.

В представлении мужчин крайне важной является половая идентификация. Причина тому – продиктованные обществом социальные нормы статуса, мужественности, которые дают представление о себе как о физически сильной, доминантной, обеспеченной материально личности.

Направленность на предпринимательскую деятельность и деловую успешность требует от личности повышенной концентрации. А усиление возрастной и семейной идентификации, напротив, приводит к понижению желания познавать новое, рисковать, вплоть до понижения способности к организаторской деятельности.

Профессиональная идентификация в реальном образе женщин-менеджеров связана с деловой, в отличие от мужчин, четко разграничивающих деятельность руководителя и профессионала.

Возрастная и семейная идентификации, также, как и в мужской группе, вытесняются женщинами-менеджерами на последнее место, несмотря на то, что семейная жизнь воспринимается ими крайне важной. Дело в том, что наличие счастливой семьи и статуса успешной деловой женщины достаточно сильно разрушает гендерные стереотипы и снимает с женщин-менеджеров чувство социальной отчужденности.

Самоидентификация менеджера связана с принятием ценностей своей социальной роли и зрелостью-Я. Причем для мужчин-менеджеров главным является переход от «подростковой» системы ценностей к ценностям психологически зрелой и ответственной личности. Женщины-менеджеры в процессе идентификации принимают систему традиционно «мужских» ценностей, не интегрируя в нее традиционно «женские» ценности.

Сторонники существования гендерных различий в управлении считают, что женщины добиваются успеха не вопреки обладанию «женскими» личностными характеристиками, которые считаются «неподходящими» для руководства, а именно благодаря им. Они характеризуют женский стиль руководства как более гибкий, ориентированный на часто меняющуюся социальную ситуацию.

В России женщины постепенно осваивают «мужские» профессии, занимают вторые позиции, выступая в роли вице-президентов или главных управляющих. На этих должностях они обеспечивают регулирования «внутренней жизни фирмы», создавая благоприятный для работы микроклимат. Практика показывает, что сотрудничество мужчин и женщин, занимающих руководящие должности, во многих случаях является оптимальным, так как в руководстве фирмой используется сочетание лучших управленческих качеств мужчин и женщин, дополняющих друг друга.

Итак, в наше время женщинам дают возможность занимать управляющие должности, но, учитывая существующие стереотипы, к подобным профессионалам почти всегда относятся скептически, особенно на первых порах. Тем не менее женский стиль руководства, в отличие от мужского, является более гибким, более ориентированным на постоянно изменяющуюся окружающую среду. И общество совершает огромную ошибку, не используя эту гендерную особенность в руководстве. Оптимальным является сотрудничество женщин и мужчин, так как гендерные особенности обоих дополняют друг друга.

УДК 159.9

Миханькова П.В. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
Бакр В.Ф. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*

РОЛЬ АДРЕНАЛИНА В ФОРМИРОВАНИИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ

Michankova P.V. *(RANEPA, Moscow, Russia)*
Bakr V.F. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

ADRENALINE VALUE IN FORMATION OF BEHAVIOURAL STEREOTYPES

Каждый сигнал, который мы получаем из внешней среды, так или иначе подвергается анализу и синтезу. Два этих понятия имеют прочнейшую взаимосвязь, так как под самим определением анализа мы и понимаем принцип дифференцировки, т.е. различение сигналов. Классификации анализов соответствует и разная локация протекания.

Безусловно-рефлекторный анализ образуется в самих рецепторах и заканчивается в подкорковых отделах ЦНС.

Высший анализ реализуется корой больших полушарий. Он протекает за счёт дифференцировочного торможения и условного тормоза и способствует анализу процесс концентрации возбуждения в коре.

Под синтезом принято понимать обобщение сигналов и образования целостного, совокупного восприятия их группы, а не каждого отдельно протекающего процесса. Анализ и синтез – взаимосвязанные и одновременно протекающие процессы. Важно отметить, что в результате синтеза формируется динамический стереотип (ДС).

Динамический стереотип, в свою очередь, представляет собой цепь условно-рефлекторных реакций на последовательное воздействие ряда условных и безусловных раздражителей, которые повторяются в конкретно определённой закономерности и последовательности и через обусловленный интервал времени. После его закрепления следует окончание одного рефлекса и запуск следующего, то есть такой механизм будет носить циклический характер. Более того, первый стимул в этом ряду, приобретает свойство запускать всю цепь условных рефлексов.

Динамический стереотип влияет на экономичность в деятельности коры и ускорению действий комплексных условных рефлексов. Мы знаем, что анализ и синтез в большей степени развиты у человека, а это означает, что его мозгу характерно образование массы стереотипических реакций. В особенности, формированием соответствующего динамического стереотипа обуславливается возникновение тех или иных привычек, привязанностей, навыков в выполнении привычной работы, обучении. Именно это и является положительной ролью динамического стереотипа. Отрицательная роль проявляется в длительности и трудности перестройки. По этой причине он препятствует переобучению. Помимо этого, у людей, обладающих слабым типом нервной системы, перестройка динамического стереотипа всегда сопутствуется нарушениями нервно-психической деятельности, которые проявляются в виде психозов и неврозов (резкая смена обстановки, привычной деятельности и т.д.). Одновременно явлением ДС во многом объясняются вредные привычки, например, курение и бытовое пьянство.

Адреналин является гормоном мозгового слоя надпочечников, его главная роль заключается в способствии усиленному сердцебиению, улучшению снабжения мышц глюкозой и кислородом, увеличению тонуса мышц. Адреналин, сам по себе, не вызывает изменений в психике, но увеличение его выделения может вызвать чувство тревожности посредством условно-рефлекторного механизма. В стрессовом состоянии, сопровождающимся повышением тревоги и чувства беспокойства, происходит увеличение выделения адреналина. Потому что в продолжение жизни человек неоднократно испытывает состояние стресса, и в следствие этого, у большинства людей формируется условный рефлекс, в котором условным сигналом является учащенное сердцебиение и другие физиологические реакции на повышенное содержание адреналина в крови. В итоге вышеперечисленного, мы можем сказать, что физиологическая реакция вызывает условно-рефлекторное повышение тревоги.

Существует мнение, что адреналин и норадреналин усиливают проявление активных форм стрессорного поведения за счет того, что способствуют появлению чувству тревоги. Это не всегда правильно, потому что их психотропный эффект вовсе не является первичным. Он обусловлен деформацией в физиологическом компоненте стрессорного ответа организма: например, усиленное сердцебиение является причиной чувства беспокойства, дискомфорта.

Поскольку волнение, беспокойство, тревога и прочие связанные со стрессом эмоции сопровождаются выделением адреналина, то у каждого человека вырабатывается условный рефлекс, в котором безусловным стимулом являются физиологические реакции на адреналин, а условным – чувство тревоги. В результате учащение пульса может сопровождаться чувством тревоги.

В итоге всего этого, мы можем сделать вывод о том, что распространенное мнение о связи адреналина с положительными эмоциями при стрессе, в особенности при экстремальных хобби, не может считаться верным.

УДК 159.9.

Миханькова П.В., Макеев М.С., Бакр В.Ф., Шишаева Е.А., Игнатьева Д.С., Черкасова А.К., Худякова А. Д., Ковалев В.В. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*[1]

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ВОЕНАЧАЛЬНИКА И ИХ ПРОЯВЛЕНИЕ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА «АДМИРАЛ»)

Mikhan'kova P.V., Makeev M.S., Bakr V.F., Shishaeva E.A., Ignat'eva D.S., Cherkasova A.K., Khudyakova A. D., Kovalev V.V. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

PERSONAL QUALITIES OF MILITARY LEADERS AND THEIR MANIFESTATION IN EXTREME CONDITIONS (ON THE MATERIAL OF THE FILM «ADMIRAL»)

«Адмирал» – российский фильм 2008 года. С точки зрения психологии управления данный фильм является отличным предметом для психологического анализа, так как в нём мы видим личность известного русского полководца Александра Васильевича Колчака, наблюдаем его действия в действительно сложных жизненных ситуациях.

Важно отметить тот факт, что фильм основан на реальных событиях, а, следовательно, все выявленные личностные характеристики, а также методы управления отражают специфику принятия и реализации управленческих решений в мирное и военное время.

Адмирал Колчак представлен перед современным зрителем человеком невысокого роста, слегка худощавым, но широкоплечим, с карими глазами, глуховато-грудным голосом и орлиным взором.

---

[1] Научный руководитель: Ковалев В.В., кандидат психологических наук, доцент.

А.Колчак – это Российский политический деятель, организатор, руководитель Белого движения на Востоке России и, наконец, Верховный Правитель России. За свои 46 лет этот человек успел внести выдающийся вклад в формирование национальной идентичности российских граждан. Его неординарная личность является образцом реализации качеств руководителя стратегического уровня управления в экстремальных условиях.

Сделаем упор на *личностные качества* А.В.Колчака. Он, вне всяких сомнений, являлся личностью яркой и сложной. Харизматичный, целеустремленный, далеко не всегда справедливый в отношениях с людьми, Колчак был, действительно, храбрым воином. Присущий ему «практический ум» (Б.М.Теплов) позволял решать крайне сложные задачи.

В то же время, в особо тяжёлые моменты осуществления руководящих функций у него проявлялись нервные срывы и раздражительность. Все же с Колчаком, как с героем, служить было непросто, и это видно по поведению его подчинённых офицеров: на фоне геройского поведения Колчака некоторые их поступки выглядели как проявление трусости.

Рассмотрим подробнее *методы управления Колчака*, с помощью которых исполняется управленческая функция. У главного героя фильма «Адмирал» наблюдаются четко выраженные административные методы управления.

Административные методы управления – это общность методов и средств воздействия на подчинённых, основанная на власти и дисциплине. Спецификой этих методов является непосредственное воздействие на объект и поведение исполнителей в сложной (экстремальной) обстановке. Форма выражения – распоряжения и приказы вышестоящего лица, которые имеют обязательный характер для подчинённого. Умение правильно ставить цель, излагать задачу, распределять обязанности – вот что требуется для эффективного командования военизированными подразделениями, и, конечно же, все это невозможно без беспрекословного подчинения руководителю.

В деятельности Колчака присутствует организационно-распорядительный метод – оперативное воздействие на деятельность или принятие перспективных и эффективных решений по улучшению системы управления.

Помимо всего вышеперечисленного, в действиях А.В.Колчака можно заметить социально-психологический метод управления, помогающий оказывать на подчиненных огромное воздействие, достигнув при этом высокого уровня выполнения распоряжений. Социально-психологические методы основываются на мотивации каждой личности, групповой идеологии, а также влияют на творческую и профессиональную энергичность.

Таким образом, Колчак был горячим патриотом России. Он посвятил жизнь идее ее величия и процветания. В настоящее время в российском народе просыпается гордость за своих героев. Независимо от идеологических установок, в личности адмирала Колчака его талант полководца и интерес к науке, интеллигентность и выдержка, многие другие личностные качества являются образцом для воспитания нравственности и патриотизма у граждан России. Колчак – это идеальный пример русского героя, который искренне хочет сделать свою Родину великой, используя для этого все свои возможности и силы. Он был глубоко верующим человеком и геройски погиб, до конца отстаивая свои идеалы и являясь примером для подражания как в жизни, так и в принятии смерти.

УДК. 373.31, 612.6

Никитина А.А., Атаева В.А. *(МПГУ, Москва, Россия)*

РАЗВИТИЕ ГРАФО-МОТОРНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.

Nikitina A., Ataeva V. *((MSPU, Moscow, Russia)*
aanik20@mail.ru

DEVELOPMENT OF GRAPHO-MOTOR SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте происходят существенные изменения в психическом и физическом развитии ребёнка. Развивается произвольная регуляция движений, необходимая для формирования и совершенствования навыка письма. Цель исследования – выявить индивидуальные особенности нервно-психического развития и формирования навыка письма у первоклассников. Работа проводилась в прогимназии № 1661 САО (в настоящее время ГБОУ СОШ № 771 СП № 3). Обследовали детей перед поступлением в школу и тех же детей после зачисления в 1 класс. С помощью тестов оценивали возможности усвоения двигательной программы, ее автоматизации, выполнение серийных движений, зрительно- и аудиомоторные реакции. Полученные данные сопоставляли с результатами освоения детьми программы по русскому языку.

У большинства детей начало обучения в 1 классе связано с ухудшением выполнения графической пробы и ритмических движений кисти руки, что выражалось в возрастании доли детей с низкими показателями. Выполнение стандартной графической пробы («заборчик») позволило оценить возможность усвоения двигательной программы, ее автоматизации, переключения с одного движения на другое при выполнении графических серийных движений, темп деятельности, утомляемость. 28,5% учащихся 1 класса выполнили пробу с оценкой «ниже среднего». Большинство сложностей у этих детей связаны с трудностями переключения с одного движения на другое и в утомлении.

Исследование динамического праксиса (проба кулак-ребро-ладонь) позволило определить степень усвоения двигательной программы, сформированность кинетических механизмов серийной организации движений, возможности автоматизации двигательного навыка, переключения с одного движения на другое. В 1 классе примерно 30% учеников выполняли пробу с многочисленными сбоями, не автоматизировано.

Проба на реципрокную координацию движений направлена на оценку сформированности механизмов кинетической организации движений и процессов межполушарного взаимодействия. В 1 классе 29,7% детей выполнили пробу на низком уровне.

Оценка способности воспроизводить ритмы по слуховой, речевой и зрительной инструкциям показала, что наибольшие сложности у младших школьников вызывало повторение ритма по слуховой инструкции. Среди первоклассников 44,8% плохо справились с заданием.

Во всех проведенных тестах у большинства учеников 1 класса отмечались низкая скорость, сбои, у некоторых детей проявлялись недостатки внимания и синкинезии.

Подобные проблемы, а также недостатки развития зрительного и слухового восприятия и сенсо-моторных функций, обнаружены у детей на уроках письма. Первоклассники, имеющие низкие результаты на уроках, плохо выполняли графические пробы. Выявлялись искажения, упрощения, различная величина бук и слов, трудности переключения, неровная

строка, повышенный тремор. Компьютерное тестирование показало снижение у них уровня развития сенсомоторных координаций и помехоустойчивости. У 56% детей преобладала запаздывающая реакция на движущийся объект. При задержке переработки сенсорной информации страдало формирование навыка письма.

У многих детей с перечисленными проблемами при анализе медицинских карт были выявлены неврологические нарушениями в ранний период развития (ПЭП, ГГС, СПНРВ и др.), им сложно выдерживать длительное статическое напряжение на уроке. Для них необходимо подобрать программу индивидуальных занятий, что позволит во многом избежать проблем не только в начальной школе, но и в последующие годы.

Перечисленные трудности не всегда выявлялись у детей во время предварительного обследования до записи в 1 класс, но впоследствии возросшие нагрузки обострили имеющиеся проблемы. Некоторые дети с хорошим уровнем подготовки к школе преодолевали трудности за счет резервов своего здоровья.

УДК 159.9

Овсеенко С.С. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
duke94@yandex.ru

ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ УСПЕШНОГО ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Ovseenko S.S. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

PHYSIOLOGICAL BASIS OF SUCCESSFUL INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL IMPACT

Как справедливо отмечал в своих работах Александр Лурия, успешное информационно-психологическое воздействие невозможно без учёта законов функционирования человеческого организма – в том числе, связанных с вышей нервной деятельностью. В рамках научного проекта «Психолого-правовые технологии современной информационно-психологической войны» нами был изучен опыт ряда религиозных групп в части погружения адептов в состояние, благоприятное для восприятия предлагаемых им доктрин. Проведённый анализ позволил выявить следующие приёмы работы с адептами:

1. значимые акции информационно-психологического воздействия проводятся в дни, когда способность адептов к критической оценке предлагаемого материала притуплена сезонной дезадаптацией;
2. для пущего снижения способности адептов к критической оценке предлагаемого материала значимые акции информационно-психологического воздействия предваряются и сопровождаются помещением адептов в условия, усиливающие эффект дезадаптации. Последние включают прежде всего нарушение привычного распорядка дня и ритма жизни адептов, привлечение их к интенсивной физической деятельности – в т.ч. специальным спортивным практикам.

На наш взгляд, указанные приёмы могут быть эффективно и с пользой включены в отечественный арсенал средств современной информационно-психологической войны. Под последней в контексте настоящего выступления понимается ведущееся в информационном пространстве с применением основанных на достижениях психологической науки средств воздействия противоборство государств, каждый участник которого стремится подтолкнуть граждан противника к отказу от верности своему государству, укрепив одновременно верность собственных граждан. Ключевой аудиторией информационно-психологического воздействия в рамках такого противостояния выступают молодые люди. Рассмотренные выше приёмы подготовки получателей информации к восприятию предлагаемых субъектом воздействия сведений могут эффективно дополнить российскую практику работы с отечественной аудиторией, повысить эффективность усилий субъекта воздействия по укреплению верности соотечественников нашему государству.

Актуальность подобных инноваций обусловлена тремя основными факторами:

- оформленной властным заказом необходимостью воспитания российской молодёжи в духе верности государству;
- стремлением третьих стран путём информационно-психологического воздействия подтолкнуть российскую молодёжь к отказу от верности государству;
- наличием у отечественного подхода к развитию духовности молодых людей, воспитанию их в духе верности государству, слабых сторон, затрудняющих эффективное противодействие планам третьих стран.

Рассмотренные выше приёмы подготовки аудитории могут быть перенесены на почву российской практики современной информационно-психологической войны с минимальными изменениями. Очевидно, не представляет значительных сложностей изменение графика плановых выступлений первого лица государства таким образом, чтобы он был соотнесён с днями, в которые сезонная дезадаптация аудитории достигает своего пика и способность к критической оценке предлагаемого материала падает до минимума. Аналогичным образом к таким датам и временным интервалам могут быть привязаны плановые премьеры патриотических фильмов, книг, концерты и театральные постановки.

Изменение распорядка дня и ритма жизни аудитории в преддверии значимых акций информационно-психологического воздействия может быть достигнуто посредством проведения массовых развлекательных мероприятий, интенсификации т.н. «ночной» или клубной жизни молодых людей. Будучи сопровождены достойной рекламной кампанией, подобные мероприятия, очевидно, не останутся незамеченными представителями целевой аудитории и позволят довести уровень их способности к критической оценке к требуемому сроку до нужных значений. Аналогично не представляется трудным и вовлечение молодых людей в специфические спортивные практики, в том числе напрямую заимствованные у отдельных религиозных групп Юго-Восточной Азии как наиболее эффективные. Подобные практики традиционно привлекают молодых людей своей экзотичностью и созданным вокруг них усилиями развлекательной индустрии ореолом элитарности. Дополнительным аспектом их привлекательности в сегодняшних условиях может стать и одобряемая многими гражданами внешняя политика России, состоящая в сокращении кооперации с Западом и сближении со странами Азии.

Сказанное позволяет сделать следующий вывод. Применяемые отдельными религиозными группами приёмы подготовки адептов к информационно-психологическому воздействию могут быть легко и с минимумом доработок включены в отечественную практику современной информационно-психологической войны. В свете этого, а также доказанной практикой религиозных групп эффективности таких приёмов, их включение в российскую практику видится целесообразным и требующим скорейшей реализации.

УДК 159.99

Орлова О.В. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
orlova-3001@mail.ru

РАССТРОЙСТВА ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Orlova O.V. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

FOOD BEHAVIOR' DISORDERS AS A INTEGRATIVE SCIENTIFIC PROBLEM

В рамках научного проекта «Особенности психологического консультирования людей с расстройствами пищевого поведения» нами была проведен теоретический анализ литературы, по результатам которого получены следующие выводы.

Современный человек испытывает воздействие огромного количества факторов, многие из которых оказывают негативное влияние на его жизнедеятельность и приводят к изменениям психики и поведения. Нарушение пищевого поведения, являясь следствием такого воздействия, препятствуют гармоничному и эффективному развитию личности на всех этапах возрастного развития, становится барьером в эффективной личностной самореализации. Значимость исследования и разработки современных методов диагностики и психологического сопровождения клиентов с расстройствами пищевого поведения определяется распространенностью этих заболеваний, снижением трудоспособности этой категории людей, их инвалидизацией и смертностью.

Анализ литературы показывает, что кроме вопросов, связанных с физическим состоянием, у людей с нарушением пищевого поведения возникает значительное количество факторов риска психологического порядка: низкая самооценка, негативное самоотношение, самокритичность, зависимость, неуверенность в себе и собственной социальной привлекательности, бóльшая неудовлетворенность личной и семейной жизнью. В связи с этим отмечается потребность в научных исследованиях, позволяющих наметить пути улучшения качества жизни людей с расстройствами пищевого поведения и изменить их отношение к себе.

Пищевое поведение включает в себя установки, формы поведения, привычки и эмоции, касающиеся еды, которые индивидуальны для каждого человека. Пищевое поведение может быть гармоничным или девиантным, что зависит от множества параметров, в частности от того, какое место занимает процесс питания в иерархии ценностей индивида, а также от количественных и качественных показателей питания.

К расстройствам пищевого поведения относят нервную анорексия, нервную булимию и компульсивное переедание. Предотвратить и минимизировать подобные нарушения можно при создании комплексных условий медицинского (обращение за помощью к врачу – эндокринологу-диетологу), социального (формирование образа красивого тела в массовом сознании) и психологического плана.

Но все же ключевое направление в работе с нарушениями пищевого поведения – это работа с психологом, где клиентам важно помочь увидеть и исправить несколько типичных ключевых проблем для людей с нарушением пищевого поведения: помочь разрешить основные семейные трудности, например запутанные отношения между членами семьи, чрезмерную опеку и строгость по отношению к клиенту, его неспособность эффективно выходить из конфликтных ситуаций; помочь человеку наладить контакт с собственным телом; расширить и разнообразить список источников удовольствий, радости, сведя всё, относящееся к еде (приготовление еды, кормление близких и собственно употребление пищи), не более, чем к одному пункту.

Разрешение существующей проблемы заключается во взаимодействии медицины, но и других специалистов, прежде всего, психологов, готовых работать с причинами, вызывающими нарушения пищевого поведения. В частности, психологи изучают и работают с причинами, которые вызывают пищевую зависимость и приводят к нарушению пищевого поведения.

Важным аспектом в массовой работе по профилактике нарушений пищевого поведения является изменение государственной политики в области здорового питания людей, разработку программ, направленных на повышение физической и социальной активности, формирование культуры пищевого поведения, изменение сознания таких людей и минимизация проявлений нарушений пищевого поведения.

УДК 159.99

Орлова О.В. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
orlova-3001@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАССТРОЙСТВА ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Orlova O.V. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FOOD BEHAVIOR' DISORDERS

В рамках научного проекта «Особенности психологического консультирования людей с расстройствами пищевого поведения» нами была проведен теоретический анализ литературы, по результатам которого получены следующие выводы.

Цель психологического консультирования – помочь клиентам понять происходящее в их жизненном пространстве и осмысленно достичь поставленной цели на основе осознанного выбора при разрешении проблем эмоционального и межличностного характера. Нарушение пищевого поведения препятствуют гармоничному и эффективному развитию личности. Исследования и разработки современных методов диагностики и психологического сопровождения клиентов с расстройствами пищевого поведения призваны остановить и уменьшить распространенность этих заболеваний. Нарушение пищевого поведения – это подчинением еде или зависимость от еды, именно поэтому психологическое консультирование лиц с нарушениями пищевого поведения – неотъемлемая часть помощи им.

Именно зависимость является важной характеристикой лиц, страдающих различными типами нарушения пищевого поведения. Для оценки и отнесения человека к зависимому типу специалисты описывают несколько признаков: неспособность человека принимать решения без советов других и готовность позволять другим принимать их за него; отсутствие самостоятельности; готовность добровольно выполнять неприятные виды работ с целью приобретения поддержки и любви окружающих; плохая переносимость одиночества; ощущение опустошенности или беспомощности; легкая ранимость, податливость малейшей критике или неодобрению со стороны и т.д. Наличия пяти из них достаточно для диагностики клинической зависимости и начала коррекции.

Выявление этих причин позволяет психологам более эффективно оказывать помощь людям с нарушениями пищевого поведения.

Пищевое поведение включает в себя установки, формы поведения, привычки и эмоции, касающиеся еды, которые индивидуальны для каждого человека. Пищевое поведение

может быть гармоничным или девиантным, что зависит от различных факторов, в частности от того, какое место занимает процесс питания в иерархии ценностей индивида, а также от количественных и качественных показателей питания.

К расстройствам пищевого поведения относят нервную анорексия, нервную булимию и компульсивное переедание. Предотвратить и минимизировать подобные нарушения можно при создании комплексных условий медицинского (обращение за помощью к врачу – эндокринологу-диетологу), социального (формирование образа красивого тела в массовом сознании) и психологического плана.

Но все же ключевое направление в работе с нарушениями пищевого поведения – это работа с психологом, где клиентам важно помочь увидеть и разрешить ключевые проблемы.

В ходе сеанса психологического консультирование консультант внимательно выслушивает клиента, задавая уточняющие вопросы, способствует более четкому и конкретному пониманию клиентом границ проблемы, ее причин. В ходе сеанса консультант также информирует клиента о механизмах психологической защиты, подсознательных мотивах.

У людей с нарушением пищевого поведения возникает значительное количество психологических проблем. Для организации работы по коррекции нарушений пищевого поведения необходимо, прежде всего, выявить и проанализировать психологические особенности этого типа клиентов. К ним относят: сниженную переносимость трудностей повседневной жизни наряду с хорошей переносимостью кризисных ситуаций; скрытый комплекс неполноценности, сочетающийся с внешне проявляемым превосходством; внешнюю социабельность, сочетающуюся со страхом перед стойкими эмоциональными контактами; стремление говорить неправду и обвинять невиновных; стремление уходить от ответственности в принятии решений; стереотипность, повторяемость поведения; зависимость; тревожность.

УДК 159.9.07

Осиюк И.В. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
djincompany@mail.ru

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ

Osiyuk I.V. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

CONDITIONS AND FACTORS OF PRESCHOOL CHILDREN'S ADAPTATION TO INSTITUTIONAL DEVELOPMENT

В современных социально-экономических условиях, где значение высоко квалифицированных и компетентных сотрудников приобретает особую ценность для общества, институциональное развитие личности (развитие личности в системе социальных, в том числе и образовательных институтов) становится чрезвычайно актуальной проблемой междисциплинарных исследований: социологии, психологии, педагогики, экономики, акмеологии.

Особую роль, во многом определяющую дальнейшую успешность социализации и самореализации личности, играет раннее институциональное развитие, а именно период дошкольного и школьного обучения и переход между ними.

В результате нашего исследования было обнаружено, что данный переход характеризуется особыми адаптационными и реадаптационными процессами, связанными с изменениями социальных условий (переход от взаимодействия в детской группе к взаимодействию в школьном классе, от взаимодействия с воспитателем к взаимодействию с учителем, изменение типа принципов этого взаимодействия (переход от игровой деятельности к учебной), смена видов коммуникации, повышение уровня требований и ответственности и т.д.).

Было выявлено, что успешное институциональное развитие дошкольников связано с установкой педагогов на создание полноценного «акмеологического» пространства развития ребенка и организацией комплексного сопровождения индивидуального развития детей дошкольного возраста для их дальнейшего успешного перехода к школьному образованию, то есть созданию акмеологической среды. Важными для успешного процесса адаптации дошкольников являются приоритет развивающих программ, взаимодействие и связанность ребенка и взрослых, его психологическая безопасность.

Для создания акмеологической среды институционального развития дошкольников необходимо: 1) организовать единое образовательное пространство, объединяющее детей, педагогов, воспитателей и родителей; 2) построить систему здоровьесберегающих технологий; 3) интегрировать и координировать разработку систем обучения и воспитания на всех уровнях образования; 4) создать благоприятные условия для проявления и развития умственных способностей и личностных особенностей детей.

Нами были выявлены три основные сферы адаптивных процессов у дошкольников, характеризующие успешность прохождения данного периода: овладение навыками учебной деятельности («методическая сфера»); приобретение дружеских контактов с одноклассниками и установление доверительных отношений с учителем («коммуникативная сфера»); формирование адекватного поведения («поведенческая сфера»).

По результатам проведенного исследования, можно выделить две большие группы факторов и условий адаптации дошкольников к институциональному развитию: к первой группе относятся факторы, связанные с «внутренними» индивидуальными характеристиками ребенка – его способностями, одаренностью, особенностями эмоциональной сферы и состоянием психологического и физиологического здоровья, стратегиями стресс-менеджмента и т. д.. Вторая группа факторов связана с «внешними» условиями: семейной средой, социальной, экономической и культурной ситуацией.

Данные группы факторов являются крайне перспективными для дальнейшего эмпирического исследования и разработки на его основе программы психологического сопровождения адаптации дошкольников к институциональному развитию.

УДК 316.6

Паевская Н.Е. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
natashapl101@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Paevskaya N.E. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

THE RESEARCH OF MOTIVATIONAL COMPONENT PART OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF PSYCHOLOGY DEPARTMENT' STUDENTS

В рамках научного проекта «Исследование мотивационного компонента межкультурной компетентности у студентов-психологов» нами была проведено эмпирическое исследование, по результатам которого получены следующие выводы.

На сегодняшний день практически во всем мире проблема межкультурного взаимодействия стоит очень остро. К сожале-

нию, наша страна не является здесь исключением. В многонациональной России, с непростой историей отношений между народами, не хватает не только успешно реализующихся программ по развитию межкультурной компетентности, не хватает порой самого простого – знаний народов друг о друге – о том, как и почему люди, принадлежащие к разным национальностям, но проживающие в одной стране, многое делают по-разному, какие ценности за этим стоят? В то же время, жители крупных городов России довольно часто сталкиваются с представителями других культур. Что касается психологов, то здесь еще добавляются другие пласты. Во-первых, как обычный человек, психолог время от времени вступает или наблюдает ситуации межкультурного взаимодействия. Во-вторых, психологу приходится сталкиваться с людьми самых разных национальностей и вероисповедания в своей профессиональной деятельности. И, в-третьих, опять же, в силу избранной профессии, психолог несет в массы нормы, эталоны поведения, общения между людьми, в том числе и принадлежащих к разным культурам. То есть получается, что от наличия и уровня развития межкультурной компетентности психолога, во многом зависит не только качество его жизни, но и убеждения других людей и качество реализуемой им профессиональной деятельности. И тогда имеет смысл поставить вопрос: а что же движет человеком, который стремится к познанию других культур; возможно ли целенаправленно формировать этот интерес у будущих психологов, еще обучающихся в вузе?

По нашему мнению, весь спектр профессиональных задач, стоящих перед психологом, невозможно эффективно решить без сформированного мотивационного компонента межкультурной компетентности, поскольку интерес к другим людям и работа с собственными стереотипами, предрассудками и предубеждениями – очень важные компетенции для психолога.

Гипотезой нашего исследования явилось предположение о том, что у студентов-психологов четвертого курса мотивационный компонент межкультурной компетентности уже частично сформирован.

Нами были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ психологической литературы по проблеме исследования и интервью. Исследование проводилось на базе РАНХиГС среди студентов 4 курса. В исследовании принимало участие 11 человек (9 девушек и 2 юношей).

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы: студентам-психологам действительно интересно общаться с представителями других культур; знать о разных культурах, по их мнению – это норма для образованного человека; у студентов есть представление о своей культуре как «богатой»; больший интерес для респондентов пока представляют элементы эксплицитной культуры (ритуалы, обряды, приготовление пищи), а не имплицитной; лучше всего респонденты сфокусированы на потребности в получении знаний о представителях иной культуры и потребности в межкультурной коммуникации вообще; менее всего среди респондентов представлена готовность к осознанию и принятию ценностей иных культур; профессиональная деятельность психолога как сфера приложения этнопсихологических знаний на практике была косвенно упомянута лишь в одном интервью. Таким образом, выдвинутая гипотеза была подтверждена.

В дальнейшем исследовании мотивационного компонента межкультурной компетентности у студентов-психологов мы планируем проверить следующую гипотезу: специально разработанная нами программа по формированию мотивационного компонента межкультурной компетентности у студентов-психологов является эффективной.

УДК 159.9.

Плохоцкий А.И. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
Шишаева Е.А. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*

СВЯЗЬ ПАМЯТИ И ЭМОЦИЙ

Plokhotskiy A.I. *(RANEPA, Moscow, Russia)*
Shishaeva E.A. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

CONNECTION OF MEMORY AND EMOTIONS

В статье раскрывается сущность анатомо-физиологических механизмов формирования процессов памяти и эмоций. Рассматривается связь субстратов этих явлений, где их совместная деятельность ведет к формированию следов и, как следствие, определенного рода чувств и поведенческих актов.

Проведенные опыты по разрушению или стимуляции определенных отделов мозга и изучение мозга человека с органическими и неорганическими повреждениями и операциями, позволили получить сведения об анатомическом субстрате возникновения тех или иных видов эмоций.

В 1937 г. американский невропатолог Дж. Пейпец выдвинул концепцию системы, составляющей мозговой субстрат для появления эмоций, и включающей в себя ряд анатомических структур головного мозга. Она была названа лимбическим кругом или эмоциональным кругом Пейпеца.

Как пишет Е. П. Ильин, состояние организма – это реакция функциональных систем на внешние и внутренние воздействия. Принимая во внимание такое понятие как состояние, стоит выделить и четко разграничить в нем две немаловажные стороны: первая сторона – эмоциональная, находит свое отражение в виде эмоциональных переживаний, вторая – физиологическая, является эффектором изменения моторных и вегетативных функций.

Узнавание какого либо объекта или явления происходит в процессе его восприятия. При этом, организм уже должен иметь личный опыт знакомства с этим предметом, представленный из памяти, либо примерное представление о нем в воображении. К. Изард пишет, что обработка информации мозгом может проходить не только сознательно, но и бессознательно. Это означает, что вызывающие эмоции процессы не всегда могут носить когнитивный характер.

Благодаря таким процессам как эмоциональная память и эмоциональный настрой, человек может вызывать эмоции, связанные как с уже пережитыми, так и с грядущими событиями. Эмоциональная память – это память, связанная с запоминанием чувств и ощущений. Как указывает в своей теории Т. Рибо, данный вид памяти проявляется в двух различных способах воспроизведения эмоций: аффективное состояние, возникающее в процессе целенаправленного воспоминании эмоциональных ситуаций, или при прямом воздействии стимула, ведущего к активизации следа памяти. Т. Рибо так же выделил понятие ложной аффективной памяти, в процессе которой человек вспоминает эмоцию, но сам её не ощущает.

П. П. Блонский пишет об особом эффекте следа от сильной эмоции, пережитой организмом. Эта эмоция способна храниться в памяти и возбуждаться более слабыми стимулами, схожими по своей природе с первоначальным. Ученый выделяет три вида эмоции (страдание, удивление, страх), имеющие наибольшую вероятность фиксации в памяти, и даёт понять, что отрицательные эмоции запоминаются организмом лучше, чем положительные.

Одним из основных свойств эмоциональной памяти, по мнению Е. А. Громовой, является её развитие в процессе эволюции организма. При воспроизведении из памяти, эмоциональность яркого события постепенно ослабевает и приводит

его к полному без эмоциональному воспоминанию. Память о первичном же раздражителе распространяется на другие, и может привести к нестабильности психоэмоционального состояния организма.

Сама по себе образная память – это процесс сохранения, воспоминания и воспроизведения разных ранее воспринятых мозгом явлений и предметов. Совместно с воображением, они имеют между собой прямую и очень тесную связь, ведь представляя что-либо, мы обращаемся к своему уже имеющемуся пережитому опыту посредством его образного воспроизведения из нашей памяти.

УДК 159.9

Полуэктова С.В. *(МГЭИ, Москва, Россия)*
firefly_27@mail.ru

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОЙ ТЕРАПИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Poluektova S.V. *(MHEI, Moscow, Russia)*

THE EXPERIENCE OF USING METHOD OF EMOTION–IMADE THERAPY IN PEDAGOGIC PRACTICE

В современных условиях развития общества происходит реформирование всех сфер жизни и деятельности человека, в том числе, актуальной становится и модернизация традиционной формы системы образования. Изменение стратегии и тактики образовательного процесса, переход к инновационным методам обучения обусловлены отказом от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. Приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средство построения личной карьеры, что, в свою очередь, отражается и на целях обучения и воспитания, и на его мотивах, и на формах и методах преподавания, и на роли педагога в образовательном процессе.

В настоящий момент ведущим направлением образования являются идеи, принципы вариативного образования (А.Г.Асмолов) как «расширения возможностей развития личности, обеспечивающих компетентный выбор человека, его самоопределения». Гуманитаризация образования и развитие личности в процессе обучения – вот главная цель современного образования.

В педагогической теории и практике широко внедряется компетентностный подход, который ориентирован на фасилитирующее обучение и воспитание личности, способной к самообразованию и саморазвитию. «Компетентность» – это самостоятельно реализуемая способность человека к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных знаниях, умениях (компетенциях) и навыках, а также, его ценностях и склонностях. Все активнее используется в педагогике практико-ориентированное обучение, задачей которого является развитие способностей обучающихся получать знания на основании собственного опыта «переживания» посредством рефлексии.

Применение медитативных упражнений метода эмоционально-образной терапии Н.Д.Линде в процессе обучения студентов психологов можно рассматривать и как форму эмоционально-значимого общения и как предмет эмоционального познания. Чувства и эмоции, появляющиеся вслед за актуализацией мотивов, до рациональной оценки человеком своей деятельности, выступают генетически исходными по отношению к интеллекту и воле.

Опыт экспериментального обучения показал, что предметом учебной деятельности могут стать не только понятия, но и **образные** выражения эмоциональных переживаний, которые, в свою очередь, активно стимулируют познавательную и творческую деятельность студентов. Следовательно, переживание как форма познания позволяет обучающемуся с помощью преподавателя «породить» будущий предмет обучения в его **символической форме** и быть мотивированным для его последующего интеллектуально-действенного изучения.

Уникальность метода ЭОТ заключается в том, что он соответствует всем современным принципам педагогики. Представленная модель личностно-центрированного обучения вносит новое содержание в категорию «переживание» как форму познания, общения и деятельности, позволяя создавать учебные ситуации, в которых чувства и интеллект могут развиваться при освоении студентами сложных дисциплин естественно и гармонично. Личностный опыт обучающегося, его ожидания, реакции на поведение преподавателя, убежденность в собственной ценности, психологическая атмосфера педагогического взаимодействия являются важнейшими компонентами воспитательно-образовательного процесса, цель которого – активизация творческого потенциала развития личности во всех сферах.

Таким образом, внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе.

УДК 159.9

Садкова А.В. (РАНХиГС, Москва, Россия)
alla_fedorkina@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ОБЪЕКТА И СУБЪЕКТА СОЦИАЛЬНОГО КОНФЛИКТА

Sadkova A.V. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

PROBLEM OF DEFINICION THE OBJECT AND SUBJECT OF SOCIAL CONFLICT

Всякий конфликт возникает только при наличии его объекта. Столкновение между индивидами или социальными группами не бывает беспочвенным, а происходит только в том случае, если его участники не могут “поделить” что-то между собой. Этим “что-то”, из-за чего субъекты конфликта вступают в противоборство, могут быть самыми различными: материальными или духовными ценностями в виде собственности, власти, ресурсов, статуса, идеи и т.д.

Ту ценность, по поводу которой возникает столкновение интересов противоборствующих сторон, можно определить как объект конфликта.

При этом следует различать понятия “объект” и “предмет” конфликта. В общем смысле объектом конфликта можно назвать ту часть реальности, которая вовлечена во взаимодействие с субъектами конфликта. В отличие от этого *предметом конфликта* являются те противоречия, которые возникают между взаимодействующими сторонами и которые они пытаются разрешить посредством противоборства.

Можно сказать, что конфликты возникают по поводу какого-либо объекта, но их сущность выражается в предмете конфликта. Поэтому и разрешение или урегулирование конфликта в первую очередь связано с устранением не его объекта, а его предмета. Хотя это не исключает того, что то и другое могут происходить одновременно. Более того, случается и так, что объекта конфликта уже нет, а противоречие между субъектами конфликта остается.

Важно также отметить, что объект конфликта может быть как истинным, реальным, так и потенциальным, ложным, иллюзорным. Люди вступают в борьбу не только за реальные материальные блага и ресурсы, но и утверждая и отстаивая виртуальные идеалы и идеи. Предмет конфликта всегда реален и всегда актуален. Борьба, являющаяся выражением противоречия между оппонентами, всегда реальна и порой ведется не на жизнь, а на смерть, даже когда отстаиваются утопические идеи.

Следующее различие между объектом и предметом конфликта состоит в том, что объект конфликта может быть как явным, так и латентным (скрытым). Но предмет конфликта – противоречие между его оппонентами всегда проявляется отчетливо.

Объект конфликта не существует сам по себе, безотносительно к его участникам. Для того чтобы какая-либо вещь, свойство или отношение сделались объектом конфликта, они должны быть вовлечены в процесс взаимодействия интересов и потребностей индивидов, социальных групп или общностей. Так, природа, ресурсы, машины и т. д. сами по себе еще не являются объектами конфликта. Таковыми они становятся лишь тогда, когда к ним начинают проявлять интерес, когда появляется желание их контролировать, использовать или присвоить. Но и в этом случае конфликт может не возникнуть. Интерес является необходимым, но недостаточным условием конфликта. Например, если тех или иных природных ресурсов имеется в избытке, то по поводу них конфликта не возникает. Он возникает тогда, когда объект, вовлеченный в сферу интересов и потребностей социальных субъектов, имеется в ограниченном количестве или качестве и не способен удовлетворить в полной мере всех взаимодействующих сторон. Другими словами, объект конфликта становится таковым только тогда, когда он является дефицитным, недоступным для всех, кто на него претендует.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что объектом комплексного изучения конфликтологии являются конфликты в целом, а предметом – общие закономерности их возникновения, развития и завершения.

УДК 616.89

Самсонова К.А. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
kristina_samsonova_00@mail.ru

НАРУШЕНИЯ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И РЕГУЛЯЦИЯ ЭМОЦИЙ

Samsonova K.A. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

EATING DISORDERS AND EMOTIONAL REGULATION

В современном обществе постепенно меняется характер пищевого поведения человека. Вместе с тем растет число его нарушений. На сегодня только нервной анорексией страдает 1% девушек в возрасте от 15 до 24 лет, и эта цифра постоянно увеличивается (Крылов В.И.). Данная ситуация требует изучения основных факторов, обуславливающих возникновение и протекание этих расстройств.

Нарушения пищевого поведения в литературе описывают в основном в виде устойчивых синдромов: нервная анорексия, нервная булимия, «binge eating disorder». Также упоминаются более частые, «стертые» и неявные формы расстройств: эмоциогенное переедание, экстернальное пищевое поведение, неврогенная рвота и т.д. (Коркина М.В., Цивилько М.А.)

Многие исследователи подчеркивают тесную связь пищевого поведения и эмоций. Так при нервной булимии и анорексии часто обнаруживают сопутствующие эмоциональные нарушения: депрессию, навязчивые страхи и тревожность. Также этим больным присущи устойчивые эмоциональные черты: низкая стрессоустойчивость, уязвимость по отношению к фрустрации, ожидание негативных чувств, сложности с внешней эмоциональной экспрессией при выражении агрессивных чувств. А также склонность к хроническому переживанию вины и стыда (Rootsgel T., Lindenl V.).

На уровне межличностных отношений клиницисты отмечают у этой группы высокий уровень критики в семье, а также «эмоциональную зависимость» от значимого другого как ведущий паттерн отношений (Крылов В.И.).

Когнитивная сфера характеризуется такими феноменами, как «негативный атрибутивный стиль» – обобщенная, внутренняя и некорректируемая оценка событий, а также «низкая когнитивная дифференцированность» – ограниченная репертуарная решетка мыслительных категорий и значений (Дорожевец А.Н.).

На уровне телесной чувствительности у этой группы лиц обнаруживаются черты «алекситимии» – снижение телесной чувствительности и навыков интрацепции (Ogden J., Wardle J.).

В литературе также доказано, что само пищевое поведение выполняет регулирующие функции по отношению к эмоциям.

Например, результаты экспериментов показывают, что количество съеденной человеком пищи растет в условиях стресса. Употребление пищи также растет при переживании тревоги, скуки и печали (Cooper M. J.).

Эта функция пищевого поведения обозначается как «редукция эмоционального напряжения». По поводу объяснения механизма реализации данной функции есть несколько конкурирующих теорий.

Физиологическая теория утверждает, что пищевое поведение влияет на эмоциональные состояния, чисто биохимически воздействуя на нервные центры: лимбическую систему, гипоталамус и т.д. (Чурилов Л.П.)

Когнитивная теория предлагает в качестве объяснения «теорию избегания» или «ухода» («escape theory»), когда прием или отказ от пищи служит способом переключения внимания от актуальной проблемы (Hetherington M.M.).

Теория привязанности утверждает, что снятие эмоционального напряжения происходит за счет символического «возвращения» или регресса на более раннюю стадию развития и обретения человеком там временного «ресурсного состояния» (Ardovini C.).

В психоаналитических теориях предполагается, что пищевое поведение может символически замещать собой другие человеческие потребности: сексуальную и агрессивную (Александер Ф.).

Представители отечественной психосоматики считают, что формирование и закрепление за пищевым поведением новых «культурных» значений и функций происходит в рамках отношений со значимым взрослым. Например, мать может воспринимать любой физиологический или эмоциональный дискомфорт ребенка как чувство голода, что в дальнейшем может приводить к нарушениям пищевого поведения (Тхостов А.Ш.).

Это понимание генеза функций пищевого поведения кажется перспективным и способным интегрировать отдельные описанные феномены эмоциональной регуляции при нарушениях пищевого поведения в общую непротиворечивую картину.

УДК 616.89

Самсонова К.А. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
kristina_samsonova_00@mail.ru

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ

Samsonova K.A. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ELEMENTS OF EMOTIONAL REGULATION

В последние годы фиксируется рост числа нарушений эмоциональной регуляции: тревожных расстройств, депрессии, навязчивых страхов и т.д. (Ковалев В.В.) При этом успех психокоррекционной работы с такими нарушениями напрямую зависит от понимания общей структуры эмоциональной регуляции и ее функциональных звеньев.

В научной литературе существует двойное понимание термина «эмоциональная регуляция». Первое подразумевает самостоятельную регулирующую функцию эмоций по отношению к поведению. Второе – процесс управление самими эмоциями.

Управление и регуляция эмоциональных состояний происходит на нескольких уровнях: 1) когнитивном; 2) телесном; 3) личностном; 4) межличностном.

Когнитивный уровень описывается исследователями с помощью ряда понятий: «эмоциональный интеллект», «эмоциональная компетентность», «когнитивный стиль».

Выделяются конкретные когнитивные действия по управлению аффектом: отвлечение внимания, переоценка значимости события, контрафактное мышление, так и устойчивые когнитивные черты (Вилюнас В.К.).

Во всех трех теориях важную роль играет такая когнитивная черта как «эмоциональное понимание». Она включает в себя сеть символических и вербальных представлений об эмоциях и напрямую зависит от широты системы мыслительных категорий и значений.

Низкая дифференцированность системы значений приводит к большей подверженности аффекту (Mayer J.D., Salovey P.).

Телесный уровень эмоциональной регуляции описывается с помощью понятия «алекситимия». Этот феномен обозначает низкую телесную чувствительность и недостаточность интрацептивного восприятия. При алекситимии наблюдается снижение качества и количества сигналов обратной связи от телесных ощущений (Николаева В.В.).

Уровень личности в регуляции эмоций связывается исследователями с важным параметром «произвольности». Соотношение произвольности и непроизвольности личностного уровня в системе регуляции эмоций изучается в рамках понятий «защитный механизм личности» и «копинг-стратегия».

Защитные механизмы личности относятся исследователями к автоматическим, бессознательным способам снижения «силы аффекта» за счет «фальсификации реальности». Тогда как копинг-стратегии рассматриваются как сознательные способы, ориентированные на реальность (Грановская Р.М.).

Механизмы защиты и копинг-стратегии оцениваются по параметрам «архаичности – зрелости» и «адаптивности – не адаптивности». В психоаналитической теории выделяют четыре уровня эффективности защит: 1) психотический (отрицание, искажение, расщепление); 2) пограничный (ипохондрия, пассивно-агрессивное поведение); 3) невротический (интеллектуализация, вытеснение); 4) здоровый (альтруизм, юмор, сублимация) (Бассин В.Ф.).

Межличностный уровень в эмоциональной регуляции подразделяется на реальные актуальные социальные связи человека и на их внутреннюю интрапсихическую репрезентацию.

В своей реальной «социальной сети» человек получает инструментальную (советы, деньги и др.) и психологическую поддержку (потребность в заботе и близости) (Перре М., Бауман У.).

Внутренняя модель обуславливает характер реальных отношений со значимыми другими. Исследователи выделяют синдром «аффективной зависимости», состоящий из «ненасытной жажды любви», постоянного страха потерять объект привязанности, а также тревожной неуверенности в себе и других. А также синдром «аффективной тупости», для которого характерны холодность, отсутствие чувства общности с другими людьми, ощущение себя неспособным строить отношения эмоциональной привязанности и отвержение себя и других (Соколова Е.Т.).

Исходя из анализа литературы, можно сделать вывод, что система эмоциональной регуляции состоит из различных уровней. Нарушение отдельного конкретного уровня определяет характер и механизм расстройства системы эмоциональной регуляции в целом.

УДК 159.9

Степнова Л.А., Болсун С.А. (РАНХиГС, Москва, Россия)
stepnovala@gmail.com

ОПТИМИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ПОСРЕДСТВОМ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОГРАНИЧЕНИЙ

Stepnova L.A., Bolsun S.A. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

OPTIMIZATION OF DEVELOPMENT MANAGER'S COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH AUTOPSIHOLOGICAL TECHNOLOGIES OVERCOME CONSTRAINTS

Личностно-профессиональное совершенствование происходит и в процессе осуществления профессиональной деятельности на рабочем месте, и в системе повышения квалификации и переподготовки.

Комплексная система психологической поддержки работы руководителя предусматривает разработку и использование моделей постоянной психологической помощи руководителю путем психологического контроля, консультаций, обеспечения профессиональной деятельности в процессе специальных тренингов и разработку программы подготовки руководителя.

Содержание психологической подготовки руководителя формируется на основании концепции совершенствования личностно-профессионального развития и предусматривает следующие этапы:

– развитие подготовленности руководителей к креативности и творчеству при решении задач управления;

– подготовка цельной концепции управленческой деятельности;

– совершенствование и раскрытие резервов профессионального роста управленцев;

– формирование оптимального стиля управления;

– формирование собственной команды;

– совершенствование Я-концепции в управленческой деятельности.

Эффективность профессиональной деятельности руководителей происходит не только за счет увеличения и улуч-

шения знаний, но и за счет развития личностных, деловых и профессиональных качеств, важных для руководителя (воли, интеллекта, ответственности, инициативности, психической устойчивости и др.).

Осуществление этого направления психологической работы формируется на основе модели развития аутопсихологической компетентности, которая включает три компонента:

– психологические стратегии (умения, которые помогающие раскрыть свой потенциал);

– наличествующий психологический потенциал (типы темперамента, характера, энергетика, мотивация);

– психологическую тренировку, которая направлена на совершенствование психологических стратегий.

На основании этой концепции сформированы и обоснованы такие стратегии саморазвития, которые являются необходимыми для оптимальной профессиональной деятельности руководителя:

1. Стратегия сохранения позитивного отношения к самому себе – способность сохранять самоуважение и самообладание в кризисных ситуациях.

2. Стратегия постановки целей – система навыков для постановки целей.

3. Стратегия психологического переключения – способность менять психологические состояния в зависимости от ситуацией.

4. Мета-стратегия – способность наблюдать за собой во время действия, корректировать и контролировать свое поведение и состояние.

5. Стратегия противостояния психологическому давлению – способность сохранить собственное «Я», позитивное восприятие самого себя при манипуляциях.

6. Стратегия оптимального управления по ситуации – способность анализа чужого и собственного опыта, использования собственного негативного и позитивного опыта для совершенствования управления в профессиональной деятельности.

Индивидуальные особенности психологического состояния, которые нуждаются в психологическом консультировании, проявляются как три показателя самореализации будущего профессионала:

1) сознательная деятельная активность, которая направлена на решение задач, освоение роли руководителя и связана с творчеством и самостоятельностью при определении выборе целей и средств для их достижения;

2) неосознаваемые поведенческие проявления деятельности, которые включают реализацию инстинктов, рефлексов, установок и привычек;

3) духовно-практическая активность, которая направлена на понимание смысла в происходящих событиях, освоение опыта, традиций общества и выработку активной позиции в жизни.

Дальнейшее развитие личностно-профессиональных проблем происходит в ходе коррекционно-развивающего тренинга.

Третье направление психологического обеспечения управленческого процесса руководителей – это формирование индивидуальных планов карьерного роста на основании исследования и выявления карьерного стиля и включения процессов саморегулирования карьеры. Следует сказать, что в основании формулирования индивидуальных стратегий карьерного роста находятся закономерности совершенствования «Я» в профессиональной деятельности руководителя и основного вида мотивации.

Создание единой системы психологического сопровождения деятельности руководителя должно формироваться на психологических принципах профессионального развития и учитывать опыт диагностической и коррекционной работы с руководителями, использовать уже разработанные техники и технологии.

Таким образом, психологическое сопровождение профессиональной деятельности руководителя – это комплекс общих, индивидуальных и специальных технологий психологической помощи руководителю, которые по-разному используются в разных условиях профессиональной деятельности, для разных категорий руководителей и на разных этапах профессиональной карьеры.

Факторами развития аутопсихологической компетентности руководителя являются:

– создание научной базы развития аутопсихологической компетентности, которая состоит из учебных, методических программ и тренингов;

– формирование среды для развития руководителей в условиях профессиональной деятельности, обучения и переобучения;

– создание соответствующей среды в организации, организационной культуры, которая способствует развитию аутопсихологической компетентности;

– формирование способности к личностному и профессиональному росту и развитию;

–организация учебного процесса с активными типами занятий.

УДК 573

Стерлигова О.П.*(ФГБОУ ВПО «МГУПС», Москва, Россия)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В ВУЗЕ

Sterligova O.P.*(Moscow state University of railway engineering, Moscow, Russia)*

THE USE OF TEST TASKS IN THE UNIVERSITY

Обучение – это изменение поведения, основывающееся на опыте и обработке информации. Обучение студентов – это организация познавательной деятельности и управление ею. Учебная деятельность студентов связана с эмоциональными переживаниями, достижением поставленной цели и преодолением трудных ситуаций.

Под влиянием хронического воздействия учебных эмоциональных факторов значительно повышается напряженность различных функций организма. Каждый вид учебной деятельности студентов требует от них адекватной мобилизации психологических и физиологических резервов организма, оперативного изменения уровня напряжения адаптационных механизмов.

Специфика обучения студента в 21 веке состоит в том, что, проводя большую часть своего времени в рабочей обстановке, он подвергается воздействию комплекса социальных, психофизиологических и других факторов его окружения; и, в свою очередь, сам воздействует на это окружение, преобразуя его. В новых условиях деятельности организм переходит в состояние физиологических и психологических адаптационных изменений.

На современном этапе развития высшей школы известно несколько способов интенсификации учебного процесса: стимулирование мотивации учебной деятельности, усиление целенаправленности обучения, повышения информативной емкости изучаемого материала, внедрение активных методов обучения, использование технических средств обучения, ускорение темпа обучения, решение проблемных задач и ситуаций. В практике развивающего обучения немаловажная роль принадлежит тестированию. Тесты имеют развивающий

и познавательный характер. Основная их функция – входной, промежуточный и выходной контроль знаний.

Основная цель тестовых заданий – способствовать формированию объективной оценки качества знаний студентов. Все учебные курсы, по которым разработаны тестовые задания соответствуют образовательным стандартам и учебным программам высшей школы. Учитывая специфику учебных дисциплин данного цикла, тесты имеют следующие уровни. Первый уровень – тесты узнавания – типа «Укажите правильный ответ». Эти тесты характеризуют знания студентов на уровне знакомства. Второй уровень – тесты типа «Установите последовательность», «Установите соответствие» с элементами продуктивной эвристической деятельности. Тесты типа «Дополните» не имеют вариантов ответов, а способствуют к самостоятельному поиску решений на основе полученных и усвоенных знаний. Третий уровень – тесты на продуктивную творческую деятельность – «Заполните схему» – выявляет самостоятельную позицию испытуемого. Как показывает практика, тесты позволяют оценить уровень знаний и умений студентов по каждой теме, разделу и всему курсу (для итогового контроля).

По некоторым разделам изучаемой дисциплины тесты используются для организации устного опроса. При этом студент должен не только указать правильный вариант ответа, но и обосновать выбор, опираясь на полученные знания. При проведении устного опроса на основе тестовых заданий студенты могут использовать схему, которую они использовали для письменного ответа. Обсуждение ответа развивает у студентов способность творчески использовать полученные знания, мыслить критически и логически, формулировать собственные мысли и в дискуссии отстаивать свой выбор. Подобные обсуждения можно рассматривать как эффективный способ закрепления полученных знаний на практике.

По каждой дисциплине тесты используются при проведении промежуточного контроля знаний студентов, а также для самопроверки знаний и самоподготовки к итоговым экзаменам.

Одним из критериев качества тестов является стандартизация. Практика показывает, что стандартизация теста предполагает единообразие процедуры проведения и оценки выполнения заданий. Использование компьютера позволяет студентам обобщить изучаемые дисциплины и получить критерии тестирования. Необходимо создавать психологический настрой на тестирование, что способствует осмысленному отношению студента к полученной информации и объективному оцениванию качества и уровня знаний.

УДК 159.9

Суркова Л.В. *(РАНХиГС), Москва, Россия*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АКТИВАЦИЯ ФЕНОМЕНА ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Surkova L. V. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

PSYCHOLOGICAL ACTIVATION OF THE PHENOMENON OF THERAPEUTIC PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS

Проведено исследование роли психологической составляющей в организации педагогического процесса по лечебной физической культуре (ЛФК) студентов медицинской группы. Как известно, здоровье является комплексной категорией, которая включает в себя не только физиологические, но и психологические компоненты. Психологическая компонента здоровья – это отражение собственного состояния как на эмоционально-чувственном, так и на когнитивном уровне. Некоторые результаты исследования психологической активации феномена ЛФК студентов позволяют сделать предварительные выводы.

1.Уже на этапе направления студентов для занятий физической культурой в специальную медицинскую группу, а затем при построении занятий ЛФК показана необходимость и эффективность учета особенностей психо-эмоциональной и потребностно-мотивационной сферы студентов.

2.Говоря о требованиях к подготовке учителей гимнастики, физических упражнений П.Ф. Лесгафт подчеркивал, что «научно-образованный педагог непременно должен быть психологом». ЛФК является мощным психотерапевтическим методом, поскольку студент, занимающийся физическими упражнениями, лечебной гимнастикой всегда получает массивную дозу психотерапии в форме соответствующего внушения со стороны педагога – специалиста по ЛФК.

3.Психологический аспект ЛФК направлен на коррекцию состояния здоровья студентов, а также на активное участие в процессе ЛФК, на формирование сознательного отношения к занятиям, к здоровому образу жизни. Сохранение здоровья обучающихся как ценность и условие повышения качества образования, профессиональную ориентацию на творческое саморазвитие, профессиональную компетентность можно рассматривать в качестве акмеологического подхода к процессу становления личности.

4.Психологический компонент ЛФК является важнейшей частью врачебно-педагогического контроля, особенно в части самоконтроля студентов. Педагог должен направлять и контролировать этот процесс. Необходимо подбирать такой двигательный режим и такую физическую нагрузку, чтобы они были адекватны физиологическим и психоэмоциональным параметрам и уровню здоровья каждого студента. А студенты должны уметь (с учетом рекомендаций педагога) применять средства и методы формирования здорового образа жизни на основе потребности в физической активности и регулярном применении физических упражнений, гигиенических и природных факторов.

УДК 159.9

Суркова Л.В. *(РАНХиГС), Москва, Россия*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПОНЕНТА ФЕНОМЕНА ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Surkova L. V. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

PEDAGOGICAL COMPONENT OF THE PHENOMENON OF THERAPEUTIC PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS

Проведено исследование феномена лечебной физической культуры как педагогической дисциплины. Как всякая педагогическая, учебная дисциплина, лечебная физическая культура имеет свою историю, теоретические основы, определенные цели и задачи, предмет исследования, четко обозначенное содержание, учебно-методическое обеспечение.

В результате историко-логического исследования лечебной физической культуры как педагогической дисциплины сделаны следующие основные выводы.

1.Оформление лечебной физической культуры в педагогическую дисциплину – исторически длительный процесс, в ходе которого определено несколько этапов, наличие историко-теоретических предпосылок и факторов, обеспечивающих

формирование педагогических основ лечебной физической культуры.

Возвращение к истории, к анализу сложившейся за многие годы практике физического воспитания, физической культуры и ЛФК как одной из ее частей в значительной степени определяет формирование и совершенствование современных учебных дисциплин и учебных процессов. Поскольку, нередко, отдельные нововведения на базе старого фундамента оказываются более эффективными, нежели полное разрушение сложившихся организационных основ.

2.Вся методика лечебной физической культуры, обучение и проведение занятий базируются на физиологически обоснованных общепедагогических дидактических принципах: сознательности и активности; наглядности; доступности; системности; прочности усвоения; индивидуализации подхода. Соответственно и процесс обучения строится на общепедагогических методах: объяснение, разучивание, повторение, анализ и оценка успешности процесса.

3.Предметов педагогических исследований в лечебной физической культуре является всестороннее изучение физических упражнений, применяемых в лечении и реабилитации; надежное обоснование и разработка принципов и методов обучения; изучение форм организации и проведения занятий по ЛФК и др. Особо важное место среди методов научных педагогических исследований занимают педагогические наблюдения и эксперименты.

4.Одним из главных условий успешности обучения физическим упражнениям и проведения занятий ЛФК является руководящая роль педагога-специалиста по ЛФК в организации всего процесса. А исходя из того, что физическое воспитание является педагогическим процессом, к студентам, занимающимся в группах ЛФК, и преподавателям, ведущим занятия предъявляются определенные высокие требования.

5.Профессионализм педагога становится важнейшим условием реализации комплекса задач всестороннего развития личности подрастающего поколения. Выбранная педагогом стратегия общения со студентами может либо способствовать их акмеологическому росту, либо наоборот создавать препятствия на пути развития.

УДК 612.8

Тарновская Т.А., Мирсаитов Н.Г. *(ФГБУ ВПО МПГУ, Москва, Россия, tantar1956@yandex.ru)*

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Tarnovskaya T. A., Mirsaitov N.G.
(MPGU, Moscow, Russia)

INDIVIDUAL PECULIARITIES OF ADOPTIVE BEHAVIOUR OF CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Функциональные системы организма человека созревают в разные сроки постнатального периода, в зависимости от их значимости в обеспечении функций (Анохин, 1948, 1975), что обуславливает адаптивное поведение при взаимодействии организма и среды на каждом возрастном этапе онтогенеза. Значительные трудности в адаптации поведения к социальной среде и учебной деятельности детей с задержкой психического развития (ЗПР) – одна из проблем на пути к личным достижениям человека. Исследования познавательных функций у детей с задержкой психического развития широко представлены в научной и учебной литературе. Индивидуальные особенности морфофункционального развития детей с ЗПР в пубертатном периоде онтогенеза изучены мало. В то же время комплексный подход в определении физиологического обеспечения поведения и создание здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении, можно считать одним из условий успешной психолого-педагогической коррекционной работы.

У детей 13–14 лет, воспитанников специальной (коррекционной) школы-интерната и учащихся ГБОУ СОШ исследовали индивидуальные особенности: лабильность нервной системы, силу нервных процессов; мануальную и сенсорную асимметрию; определяли фонематический и эмоциональный слух; оценивали показатели моторного; определяли показатели работоспособности; исследовали уровень внимания, памяти и восприятия, мотивации. Для создания возрастных групп испытуемых у всех детей определяли уровень биологической зрелости.

Воспитанники школы-интерната, это не только дети с задержкой психического развития, у которых затруднена познавательная деятельность, не сформирована учебная мотивация, имеет место повышенная тревожность и элементы агрессии, это дети, родители которых лишены родительских прав.

Уровень биологической зрелости (по морфологическим и функциональным показателям организма) у детей с ЗПР совпадает с их календарным возрастом, но имеет ряд отличий: микросоматический тип телосложения; при показателях дыхания, соответствующих возрасту, снижены адаптивные возможности сердечнососудистой системы при физической и умственной нагрузке. У детей СОШ показатели соматометрии соответствовали возрастно-половым стандартам или имели высокие значения. По внешним половым признакам у детей школы-интерната первая или вторая стадии полового созревания, тогда как у детей СОШ – третья или четвертая стадии.

Лабильность нервной системы определяли по критической частоте слияния мельканий (КЧСМ). Определение КЧСМ в начале и в конце учебного дня, а также в течение недели, показало разную динамику утомления обследованных детей. Достоверное ($p \leq 0,05$) снижение скорости нервных процессов и нарастание утомления в течение дня определили у 30% детей, что сохранялось в течение недели; КЧСМ достоверно не изменилась у 40%, а увеличилась у 30% детей интерната, тогда как в СОШ достоверное снижение КЧСМ у детей не выявлено. При исследовании силы (выносливости) нервной системы (теппинг-тест Ильина Е.П.) разнообразие типов нервной системы выявлено у детей СОШ: слабый (10%), средне-слабый (50%), ровный (10%) и сильный (30%), а у детей интерната – слабый (60%) или средне-слабый (40%). Таким образом, сила и скорость нервных процессов у детей с ЗПР характеризуются низкими значениями, что соответствует интенсивной динамике их утомления и снижению умственной продуктивности (определяли при помощи корректурных буквенных проб) в течение учебного дня и учебной недели.

Эмоциональный слух (по результатам психоакустических тестов, Морозов В.П.,1985,1999) детей, воспитывающихся вне семьи с раннего возраста и имеющих ЗПР, определен в диапазоне, который можно характеризовать как «ниже среднего». Дети интерната адекватно различали эмоциональный компонент в речи других людей в 40% предъявляемых тестов, а индивидуальный разброс составил от 16 баллов до 55 баллов (один ребенок-78 баллов) из возможных 100 баллов. Кроме этого, определены дети, имеющие «эмоциональную тугоухость». Эмоциональный слух детей в СОШ достоверно выше, а индивидуальные различия лежат в категориях средний или высокий уровень.

Показатели моторного развития (сенсомоторная координация, манипуляционные движения силовые показатели) у детей интерната и детей СОШ практически не различаются.

Комплексная оценка индивидуальных возможностей организма, обеспечивающих адаптивное поведение детей с ЗПР, востребована психологами, социальными педагогами, педагогами дополнительного образования, учителями, инструкторами лечебной физкультуры для определения технологий адаптации детей и подростков, в том числе средствами физической культуры и творческих видов деятельности.

УДК 159.98

Тернова Л.Л. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
slarisa12@mail.ru

ГИПНОТЕРАПИЯ ДЕПРЕССИВНЫХ РАССТРОЙСТВ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ

Ternova L. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

HYPNOTHERAPY OF DEPRESSIVE DISORDRES: BASIC APPROACHES

В настоящее время терапевтический потенциал гипнотерапии депрессии недооценен в отечественной психологической и психотерапевтической практике. В то же время современные направления гипнотерапии депрессии психологическими средствами зарекомендовали свою эффективность, которая не уступает методам когнитивно-поведенческой терапии[1].

К настоящему времени существует несколько основных направлений гипнотерапии, которые зарекомендовали себя при эффективной работе с депрессивными состояниями. К ним относятся: гипносуггестивная психотерапия, когнитивно-поведенческая (т.е. совмещающая когнитивно-поведенческую терапию и гипнотерапию) и психодинамическая.

Что касается гипносуггестивной терапии депрессии, то она характерна для советская и постсоветской традиций психотерапии и отличается направленностью на прямое внушение при устранении депрессивных состояний, т.е. внушение на устранение симптомов. Такое направление гипнотерапии выражается в сеансах, по количеству редко превышающих 11. В частности, такие отечественные авторы, как П.И. Буль и И.М. Виш отмечают высокую эффективность гипносуггестивной психотерапии, которая базируется на прямых внушениях, при различных формах депрессии[2].

В соответствии с когнитивно-поведенческой гипнотерапией применяется модель, которая интегрирует когнитивные и гипнотические техники в соответствии с биопсихосоциальным подходом к депрессии. Существует три причины соединения гипноза с когнитивным подходом. Во-первых, гипноз способствует когнитивным, соматическим, перцептуальным, психофизиологическим и кинестетическим изменениям в контролируемых условиях, и соединение двух подходов создает концептуальную основу для изучения психических процессов, которые приводят к психобиологическим изменения, находящимся в основе депрессии. Во-вторых, гипноз обеспечивает доступ к исследованию феноменологии депрессии[3]. Также как и депрессия, гипноз является состоянием, внутренним опытом личности; он позволяет открыть двери восприятия субъективного человеческого опыта, позволяя познавать психику человека в норме и при патологиях. В-третьих, сама по себе когнитивная гипнотерапия не позволяет осуществить реструктурирования подсознательных когнитивных схем, в то время как гипноз открывает доступ к бессознательному.

Третьим хорошо зарекомендовавшим направлением гипнотерапии депрессии является гипноанализ (психодинамическое направление). В то же время есть различие с психоанализом. Когда в процессе гипнотерапии применяются методы психодинамические, то разрешая «подсознанию пациента смотреть фактам в лицо, психотерапевт дает право его сознанию освободиться от навязчивых размышлений над существующей проблемой»[4].

Таким образом, основная задача в доверии проблемы подсознанию заключается в устранении внутреннего напряжения, стресса, но это не означает, что все пускается на самотек творческого бессознательного. Наоборот, на каком-то этапе терапии пациенту придется осознанно работать с проблемой и проходить через неприятные аффекты и ощущения, но уже без дистресса и психофизиологического истощения.

Основными техниками являются: автоматическое письмо (рисунок), проективный гипноз, гипнотическая регрессия к первопричине расстройства.

Указанные направления широко применяются в основном в зарубежных странах, в России до недавнего времени господствовал только один (гипносуггестивный) подход, однако в настоящее время такое ограничение принадлежит прошлому и все больше практиков, клинических психологов расширяют выбор различных техник внутри направлений гипнотерапии.

---

1 Kirsch I, Montgomery G, Sapirstein G. Hypnosis as an adjunct to cognitive-behavioural psychotherapy: a meta-analysis. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1995;63(2): 214–220.

2 Буль П. И. Техники гипноза и внушения. СПб, 2001. С. 110–115.

3 Япко М. Гипноз для психотерапии депрессий. С. 68–75; Alladin A. Cognitive Hypnotherapy: An Integrated Approach to the Treatment of Emotional Disorders. John Wiley & Sons Ltd, 2008. P. 33–59.

4 См., например, Использование автоматического письма при интерпретации и коррекции симптомов навязчивой депрессии // Эриксон М. Стратегия психотерапии. СПб, 2002. С. 236–256.

УДК 159.98

Тернова Л.Л. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
slarisa12@mail.ru

СТРАТЕГИЯ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ГИПНОТЕРАПИИ ДЕПРЕССИИ

Ternova L. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

THE STRATEGY OF COGNITIVE-BEHAVIORAL TREATMENT OF DEPRESSION

Согласно когнитивно-поведенческому подходу в гипнотерапии депрессивное расстройство рассматривается в качестве диссоциации, т.е. когда психическое содержание становится обособленным и неинтегрированным в целостную личностную структуру, а сама депрессия – в качестве негативного самогипноза благодаря повторяющимся негативным формулам самовнушения[1].

На основании проведенного мета-анализа 18 исследований, сравнивавших гипнотерапию с когнитивно-поведенческой терапией, было установлено, что эффект при применении гипноза больше, чем без него. Авторы пришли к выводу, что гипнотерапия существенно превосходит в своих эффектах другие направления психотерапии[2].

Курс когнитивно-поведенческой гипнотерапии депрессии может состоять из 16-недельных сессий, которые адаптируют-

---

1 Alladin A. Cognitive Hypnotherapy with Depression // J. Cogn. Psychotherap: Int. Quart. 1994.

2 Kirsch I, Montgomery G, Sapirstein G. Hypnosis as an adjunct to cognitive-behavioural psychotherapy: a meta-analysis. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1995.

ся под нужды конкретного пациента[3]. На первой сессии дается клиническая оценка конкретного случая. Со второй по пятую сессию терапевт посвящает время когнитивно-поведенческой терапии посредством традиционных средств, характерных для данной модальности, в частности, сократического диалога, логики. В процессе этих сессий пациент научается определять дисфункциональные убеждения, когнитивные схемы, которые поддерживают депрессивное состояние.

Если у пациента преобладает тревога и погруженность в депрессивное состояние, рекомендуется начинать эти сессии с гипнотерапии.

Сессии с шестой по седьмую посвящены гипнотерапии. Они направлены на подкрепление предыдущих результатов и предотвращение рецидивов. Основное предназначение на данном этапе – обеспечить индукцию транса, направленного на релаксацию, поскольку от 50 до 75% депрессий сочетаются с симптомами тревоги. Другие цели включают в себя: снижение рассеянности пациента, концентрации его внимания, расширения возможностей выбора актуального опыта, появление новых способов рассмотрения проблемы, приобретение чувства самоконтроля и саморегуляции и обеспечение доступа к неосознаваемым психическим процессам.

После этого время посвящается непосредственно когнитивной гипнотерапии, которая может занимать от четырех до шести сессий. Первые две или три сессии посвящены:

-наведению состояния релаксации, приводящее к соматосенсорным изменениям;

- демонстрации силы разума, его регулирующего действия на органы и системы;

- расширению поля осознанности;

- укреплению эго;

- обучению самогипнозу;

- постгипнотическим внушениям.

Другие две или три сессии гипнотерапии направлены на когнитивное реконструирование в гипнотическом процессе.

Депрессивное состояние может поддерживаться чувствами вины и самообвинения. Поэтому различные техники гипнотерапии могут использоваться для рефрейминга прошлого опыта пациента, его чувства вины или сожаления. В практике когнитивно-поведенческого подхода в гипнотерапии обычно применяются четыре вида таких техник: «дверь прощения», «очищение от мусора», «комната с камином», «воздушный шар». Существует рекомендация их применения на завершающем этапе, когда уже проведена когнитивно-поведенческая терапия и гипнотерапия, а субъекта следует погружать в глубокий гипнотический транс для их эффективной реализации.

Заключительные сессии гинотерапии депрессии посвящены тренингу социальных навыков и медитации осознанности.

Таким образом, когнитивно-поведенческая гипнотерапия депрессивных расстройств зарекомендовала себя эффективным направлением, что подтверждено рядом исследований.

[3] Alladin A. Cognitive Hypnotherapy: An Integrated Approach to the Treatment of Emotional Disorders. John Wiley & Sons Ltd, 2008. P. 33–59.

УДК 159.9.

Тишина О. В. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
Боякова А. А. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
330888cat@mail.ru

АНАЛИЗ ИЗМЕНЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПРИОРИТЕТОВ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ФИЛЬМА «СЛУЖЕБНЫЙ РОМАН»)

Tishina O. V. *(RANEPA, Moscow, Russia)*
Boyakova A. A. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

ANALYSIS OF THE CHANGES IN MANAGER'S LIFE PRIORITIES AS A WAY TO IMPROVE MANAGEMENT (ACCORDING TO THE FILM «THE OFFICE ROMANCE»)

Анализ литературных произведений и фильмов с точки зрения управленческой деятельности является одним из способов познания реальных жизненных ситуаций, изменение которых зачастую могут породить перестройку в структуре отношения человека к окружающему миру и наоборот, изменить способы взаимодействия с социальной средой в организации.

Так, в фильме Э. Рязанова «Служебный роман» мы наблюдаем перестройку жизненных позиций управленца в лице Л. П. Калугиной, что поспособствовало изменению её управленческой деятельности. В противопоставление этому, мы видим Самохвалова Ю. Г., заместителя директора, который не изменяет свои жизненные установки, и его личностные качества не преображаются.

Итак, что можно сказать об интересующих нас героях, являющихся субъектами управленческой деятельности?

Людмила Прокофьевна Калугина (Алиса Фрейндлих). Руководитель «Статистического учреждения». Женщина бальзаковского возраста, состоятельна, но одинока. Вся её жизнь сосредоточена на единственном занятии – управлении организацией.

Управленческую деятельность Калугиной можно рассмотреть в двух периодах: до и после изменения жизненной ситуации.

Первый период: до «преображения» (отсутствие личной жизни). Ей присущи следующие качества: трудолюбие, ответственность, грубость, честность, пунктуальность, жесткость, решительность, прямолинейность. Героиня действует лишь по уставу, некоторые люди ее бояться, для нее работа на первом месте. Она использует авторитарный стиль управления.

Такие пункты виднеются в эпизодах, где Л.П. Калугина разговаривает с Ю.Г. Самохваловым, секретаршей и А.Е. Новосельцевым в начале фильма.

Второй период: после «преображения». Личностные взаимодействия с Новосельцевым. В Людмиле Прокофьевне начинают проявляться качества, до этого ей не присущие: женственность, смущенность, легкомыслие, растерянность, мягкость, лояльность, чувственность. Руководительская деятельность изменилась, т.к. в жизнь Л.П. Калугиной вмешалось нечто иное, чем работа. Подчиненные начали смотреть на нее другими глазами. Разговор и отношения с А.Е. Новосельцевым свидетельствуют о смягчении характера руководителя и человека в целом.

Теперь перейдем к герою- антагонисту. **Юрий Григорьевич Самохвалов** (Олег Басилашвили). Новый сотрудник учреждения. Заместитель Л.П. Калугиной, прибыл из-за границы со стажировки. Состоятелен. Женат. Ему присущи следующие качества: вальяжность, бесцеремонность, изво-

ротливость, авантюризм, гибкость, высокомерность, грамотность, двуличность, азартность. На протяжении всего фильма пытался найти свою выгоду во всем. В начале «блистал» своей образованностью, пытаясь покорить Л.П. Калугину подарком. Выгода и алчность преобладают над человеческими качествами. В работе с людьми пытался угодить всем, дабы вызвать доверие сотрудников учреждения. Скользкий человек. Стиль его управления можно назвать попустительским. Жизненная ситуация и позиция этого персонажа не меняются, соответственно, мы не можем обнаружить изменений в его управленческой деятельности.

Проанализировав фильм Э. Рязанова, мы можем сделать вывод о том, что перераспределение жизненных приоритетов в ходе изменения ситуации жизни, несомненно, влечет за собой изменения в сфере управленческой деятельности. Соответственно, одним из вариантов повышения эффективности управления является изменение личностных приоритетов руководителя.

УДК 159.9

Токарева И.Ф., Косатенко К.Ю. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
iren.f.o@mail.ru, kku82@inbox.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Tokareva I.F., Kosatenko K.U. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

При появлении в семье ребенка инвалида, чувство радости и счастья сменяются на чувства горя, растерянности и безысходности. «Почему это случилось именно у нас? Что мы сделали не так? За что нам это!» Это те вопросы, которые родители задают себе. Родители детей-инвалидов сталкиваются не только с материальными, медико-социальными, но и с психологическими проблемами.

Понятие “ребенок-инвалид” разделяется на две категории. Первая категория детей- инвалидов – это дети с врожденными нарушениями. Вторая категория детей – дети – инвалиды, ставшие инвалидами в результате длительной болезни.

Родители в стрессовом состоянии не могут в полном, необходимом объеме обеспечить психологическую, эмоциональную поддержку ребенку-ивалиду. Из-за того, что один из родителей вынужден оставить работу, следствие чего уменьшение семейного бюджета, стресс в семье может обостряться. Нарушаются социальные и общественные связи, что влечет отсутствие психологической помощи позволяющей противодействовать негативным обстоятельствам и иным проблемам и трудностям, с которыми каждый день приходиться сталкиваться родителям детей-инвалидов.

Психологи выделяют четыре фазы психологического состояния в процессе становления их позиции к ребенку-инвалиду.

Первая фаза – “шок”, характеризуется состоянием растерянности родителей, беспомощности, страха, возникновением чувства собственной неполноценности.

Вторая фаза – “неадекватное отношение к дефекту”, характеризующаяся негативизмом и отрицанием поставленного диагноза, что является своеобразной защитной реакцией.

Третья фаза – “частичное осознание дефекта ребенка”, сопровождаемое чувством “хронической печали”. Это депрессивное состояние, являющееся “результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка, следствием отсутствия у него положительных изменений”.

Четвертая фаза – начало социально – психологической адаптации всех членов семьи.

Родителям, находящимся в состоянии длительного хронического стресса, для проведения лечебных и реабилитационных мероприятий с детьми, необходима психологическая стабильность. Работа по формированию психологической стабильности родителей не должна носить разовый, ознакомительный характер. Это должен быть системный, всестороннеохватывающий подход.

Мы считаем, что одним из качественных и результативным подходов, является «Эмоционально-образная терапия». Это сравнительно новый и оригинальный отечественный метод психодинамического направления психотерапии, который позволяет достичь весьма быстрых и существенных результатов в области психосоматики и при коррекции эмоциональных проблем. Необходимо также отметить, что работая с родителями, стабилизируя их психоэмоциональное состояние, мы косвенно оказываем коррекционное воздействие и на их детей.

С нашей точки зрения, тело является центром идентификации, в котором фиксируются хронические эмоциональные состояния. Преобразование эмоции, понятой как психосоматическое состояние, ведет не только к явно выраженному психосоматическому эффекту, но и реальному изменению личности, что приводит к решению проблемы на более глубоком уровне, чем уровень поведения и интеллекта. Поведение и мышление меняются как бы сами собой, в следствие изменения глубинной эмоциональной основы. Преображенная эмоция снова фиксируется в теле, в дальнейшем, «по умолчанию», определяет новое поведение, мышление, психосоматические состояния, уровень энергии.

С помощью метода «Эмоционально-образной терапии» мы формируем у родителей навык находить ресурсы в самом себе для решение поставленных задач, для преодоления трудных ситуаций .

Работа эмоционально-образной терапии направлена на изменение эмоциональных состояний, которые лежат в основе психологических проблем, а также на восстановление целостности и гармонии сущности человека.

Как показывает многолетний опыт, только психологически сильный и гармоничный человек может результативно, грамотно, справиться с той ситуацией, с которой сталкиваются родители детей-инвалидов. Умение использовать свои эмоциональные и психологические ресурсы делают жизнь полной и гармоничной не только родителя, но и, безусловно, положительно сказывается на психологическом состоянии ребенка-инвалида, что влечет за собой более результативное лечение и социальную адаптацию детей-инвалидов

УДК 159.9

Токарева И.Ф. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
iren.f.o@mail.ru,

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАБОЛЕВАНИЙ ЭНДОКРИННОЙ СИСТЕМЫ И ИХ ПСИХОТЕРАПИИ (НА ПРИМЕРЕ ЗАБОЛЕВАНИЙ ЩИТОВИДНОЙ ЖЕЛЕЗЫ).

Tokareva I.F. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

PHYSIOLOGIKAL MECHANISMS OF FORMATION AND TREATMENT OF THE ENDOCRIN SYSTEM DISEASES (FOR EXAMPLE THYROID GLAND DISEASES).

Для понимания природы психосоматических расстройств – основной группы заболеваний, при которых психотерапия является важным методом лечения, – и их динамики под влиянием психологических воздействий необходимо учитывать и психофизиологические показатели.

В настоящее время принят следующий механизм, посредством которого происходит формирование и развитие патологического процесса: различные стрессоры – химические, токсические, нервно-эмоциональные –активируют переднюю долю гипофиза:

- либо непосредственно воздействуя на гипоталамус,
- либо косвенно, через активацию симпатико-медуллоадреналовой системы.

Активация гипоталамуса может приводить 1) к усилению секреции адреналина и последующей стимуляции передней доли гипофиза и/или 2) к секреции некоторых гуморальных веществ гипоталамусом, которые затем транспортируются к передней доли гипофиза. Стимуляция передней доли гипофиза приводит к усилению секреции гормонов с последующей стимуляцией органа – мишени.

Обе модулирующие системы тесно связаны с высшими отделами коры больших полушарий и образуют особую функциональную систему, имеющую несколько уровней реагирования: физиологический, поведенческий, психологический (субъективный).

Все это указывает на то, что функциональные нарушения – как гипер-, так и гипофункции – не являются локальным состоянием конкретного органа. Через кортикоталамические пути психологические процессы воздействуют на гипоталамический контроль над гипофизом. Эмоциональные нарушения не только имеют этиологическое значение, но и являются важной составной частью симптоматики эндокринных заболеваний. Например, нормальное психическое функционирование, в частности скорость психических процессов, зависит от оптимальной секреции щитовидной железы. При дисбалансе вегетативной нервной системы и повышении скорости процессов, имеют место характерные психологические изменения: раздражительность, колебания настроения, бессонница, тревожность. Связь между психологическими процессами и функциями щитовидной железы является взаимной. Секреция щитовидной железы ускоряет психические функции, повышает живость и чувствительность и, таким образом, косвенно создает предрасположенность к реакциям тревоги.

Как было сказано ранее, активизация гипоталамо-гипофизарной структуры посредством образованной функциональной системы, влияет как на физиологический, так и на поведенческий, и психологический уровень реагирования. Изменения на каком-либо одном уровне вследствие психотерапевтических мероприятий влекут соответствующие перестройки на других и, как следствие, – снижение (и ликвидацию) конкретных симптомов с восстановлением оптимального психосоциального функционирования.

Терапия психосоматических заболеваний требуют комплексного подхода к лечению, ведь в этом случае нарушение функции какого-либо органа – это лишь проявление глубинных психологических проблем человека.

Доктор А. Менегетти пишет: «Болезнь – это язык, речь субъекта… Для понимания болезни необходимо раскрыть проект, который субъект создаёт в своём бессознательном… Затем необходим второй шаг, сделать который должен сам пациент: ему следует измениться. Если человек психологически изменится, то болезнь, будучи аномальным течением жизни, исчезнет…»

Личностные особенности пациентов, внутренние установки играют роль отрицательных психологических факторов в развитии эндокринной патологии. Поэтому в процессе коррекции заболевания так важно учесть психологические аспекты личности, помочь справиться с внутренними проблемами, осознать непродуктивные стереотипы.

Позитивные изменения, происходящие с пациентами и являющиеся конечной целью психотерапевтического воздействия, отражаются на различных уровнях интеграции и функционирования организма и личности.

УДК 159.9

Тюрин К. Г. (РАНХиГС, Москва, Россия)
stepnovala@gmail.com

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ЭКСПЕРТОВ

K.G. Tyurin *(Russian, Moscow, Russia)*

ACMEOLOGICAL ABILITY OF THE INDIVIDUAL EXPERTS

Акмеологические способности личности обеспечивают продуктивный процесс ее личностно-профессионального развития и направлены на реализацию следующих видов внутренней деятельности: профессиональный и личностный самоанализ и саморегуляция (аутопсихологические, рефлексивные способности); рефлексивно-коммуникативный самоанализ с точки зрения продуктивного взаимодействия (коммуникативно-рефлексивные и социально-перцептивные способности); проектирование и самоконтроль эффективной мыслительной деятельности (аналитические и креативные способности) (А.А. Деркач, Л.А.Степнова, И.Н. Семенов, Е.В.Селезнева и др.) др.

Архитектура и содержание акмеологических способностей, как акмеологического фактора, обеспечивающего продуктивное развитие профессионала, видоизменяется в зависимости от вида профессиональной деятельности. Имея интегративный характер, акмеологические способности могут конструироваться и развиваться личностью профессионала в соответствии с требованиями и особенностями профессиональной деятельности.

Качества эксперта изучались различными авторами (Э. П. Райхман, Г. Г.Азгальдов, С.Л.Братченко, С.А.Анисимов). Проведенная нами классификация позволила выделить следующие группы качеств.

Интеллектуальные – компетентность, беспристрастность, объективность, аналитичность и широта мышления, конструктивность мышления, критичность и эвристичность, видение ситуации с разных точек зрения, наблюдательность, восприимчивость, интуиция.

Креативные – креативность, способность решать творческие задачи, интуитивно-логический анализ действительности.

Ценностно-мотивационные – нонконформизм, мотивированность, заинтересованность в результатах экспертизы, коллективизм, самокритичность, готовность к открытиям и работе в новых для себя ситуациях, нравственно- гуманитарный взгляд на изучаемый объект или решаемую проблему, социальная ответственность.

Личностные – личностная и нравственная зрелость, порядочность, толерантность, доброжелательность, способность к децентрации, корректность, тактичность, деликатность, независимость, принципиальность, способность не поддаваться давлению других людей; способность противопоставлять предубеждениям и массовым мнениям свое собственное.

Коммуникативные – способность устанавливать контакт, эмпатия, способность адекватно выражать собственную позицию, гибкость и конструктивность в общении, бесконфликтность

Аналитические – способность видеть проблему с различных точек зрения, способность к глубокому вхождению в точку зрения автора; отделение содержания альтернативной точки зрения от эмоциональной формы ее предъявления; способность к выявлению и применению обобщенных ориентиров в ходе экспертизы; предпочтение стратегического мышления в ходе экспертизы над ситуационными и тактическими и др.

Прогностические – способность предсказывать или предчувствовать будущее состояние исследуемого объекта.

Особенностью экспертной деятельности является конкурирование в ходе экспертизы двух способов мышления эксперта – критического и творческого, то есть выявление недостатков, несоответствий, недоработок конкурирует с открытием экспертом в ходе экспертизы оригинальных идей, моделей, способов и т.п. Соответственно, у экспертов должно присутствовать сочетание критического и творческого мышление.

Можно выделить некоторые виды экспертов, по ведущей направленности их экспертной деятельности:

1. Эксперт – системный аналитик.
2. Эксперт – комментатор.
3. Эксперт – проектировщик. Эксперт, основной деятельностью которого является разработка оптимальной модели управляемой системы. Основной продукт деятельности – выработанная модель (идеальное состояние системы);
4. Эксперт – сопровождение проекта.
5. Мастер – эксперт, обладающий всеми четырьмя экспертными технологиями и способен обучать экспертов.

Независимые эксперты – это специалисты, независимые от заказчиков экспертизы и не заинтересованные в результатах экспертизы, обладающие необходимыми знаниями и навыками в определенных областях для проведения экспертиз и представления мотивированного заключения. В своей экспертной деятельности подобные независимые специалисты руководствуются только профессиональными критериями. Это требует от экспертов высокого профессионального мастерства и – определенного мужества, несмотря на то, что, согласно законодательству Р.Ф. оказание влияния на независимого эксперта в процессе его работы уголовно наказуемо.

Эксперт должен быть способен к обобщениям, конкретизациям и уточнениям, то есть обладать «экспертным мышлением». Д.А. Иванов[1] отмечает, что эксперта от любого другого специалиста отличает то, что он различает и удерживает в своем сознании как минимум 4 мыслительных плана:

1. *феноменальный* – «смотрю», все, что может быть увидено и описано в процессе наблюдения. Основная сложность этого плана состоит в том, чтобы не допустить замещения реальности видения собственными знаниями об этой реальности, обозначая ее каким-либо общим термином;
2. *идеальный* – «слушаю» то, что декларируется экспертируемой стороной относительно идей, ценностей, целей и результатов своей деятельности. Здесь эксперту требуется услышать и вычленить осознанные и неосознаваемые идеи, которые так или иначе руководят этой деятельностью;
3. *план интерпретации* – «понимаю» вырабатывается собственное мнение эксперта относительно увиденного и услышанного;
4. *рефлексивный* – «осознаю», на основе каких идей, ценностей, теорий реализуется деятельность и на достижении какихрезультатов она направлена.

Выбор экспертов в первую очередь предполагает ясное понимание критериев отбора и конкретно сформулированную процедуру отбора. Основными критериями в данном процессе являются:

- уровень компетентности и грамотности эксперта в данной конкретно обозначенной области. Л

Личностно-профессиональные особенности экспертов зависят от вида проводимой экспертизы. Универсальная структура личностно-профессиональных качеств экспертов включает интеллектуальные, креативные; ценностно-мотивационные; личностные; коммуникативные; аналитические; прогностические качества.

Исходя из сказанного можно предположить их следующую структуру: аутопсихологические, рефлексивные, коммуникативно-рефлексивные и социально-перцептивные, аналитические, прогностические, креативные способности.

[1] Иванов Д.А. Экспертиза в образовании. – М.: Издательский центр «Академия», 2008–336с.

УДК 159.9

Федоркина А.П. (РАНХиГС, Москва, Россия)
alla_fedorkina@mail.ru

НОВЫЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ И ПРОЦЕССОВ

Fedorkina A.P. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

NEW SCIENTIFIC BACKGROUND STUDY OF PSYCHOLOGICAL PHENOMENA AND PROCESSES

Прежде всего необходимо отметить, что предпосылкой целого ряда новых психологических построений был отказ от некоторых фундаментальных представлений об окружающем мире, считавшихся неопровержимыми многие века. Это было связано с новыми открытиями в области естественно-научного знания, которые повлияли практически на все современные системы научного знания о мире, включая психологические знания. Результатом этого является создание новых моделей объяснения окружающего мира, в том числе выраженных в психологических воззрениях на мир.

Для примера приведем такую отрасль психологического знания как трансперсональная психология. Именно открытия в области физики, математике, биологии, голографии, квантовой механики и в других отраслях науки явились методологической основой объяснений результатов тех психологических опытов, которые были предприняты в лаборатории Станислава Грофа и его учеников. К таким знаниям были отнесены: теория относительности А.Энштейна, принцип дополнительности Н.Бора, волновая теория Фарадея и Максвелла и другие. Методологические основания, сформулированные на основе этих знаний, позволили прийти к целому ряду

принципиальных выводов, касающихся психологии, в том числе к объяснению процессов сознания и бессознательного в психике человека.

Так, например, выводы квантово-релятивисткой физики применительно к теории сознания позволили расширить рамки традиционного толкования этого феномена с точки зрения механистической парадигмы, отстаивающей положение о том, что изучение сознания человека как отдельного материального субъекта, обладающего сознанием, можно рассматривать лишь в контексте протекающих физиологических процессов в мозге.

В новой парадигме теория сознания была соотнесена с воззрениями, опирающимися на выводы ученых, согласно которым сознание человека при некоторых обстоятельствах может функционировать и как полевое образование, как обширное поле сознания. В этом случае для того, чтобы описать человека, мы должны принять тот парадоксальный факт, что он есть одновременно и материальный объект, и обширное поле сознания. Можно сказать, что на основе новых естественно-научных знаний трансперсональная психология расширила рамки традиционных воззрений. С одной стороны, – используя сумму экспериментальных данных, зафиксировавших множество описаний определенного рода так называемых трансперсональных переживаний как опытных данных. С другой стороны, – накладывая на объяснение эти переживаний открытия новейших естественных наук.

В качестве еще одного примера влияния естественно-научных знаний на современное понимание психологически явлений и процессов можно привести использование выводов синергетики, – методологии объяснения процессов и явлений на основе объяснения современного толкования физических, химических, биологических и других процессов.

Так, сегодня уже очевидно, что исследование причин возникновения и развития различного вида психологических процессов любого уровня общности требует их анализа не только в классическо-детерминистской парадигме, но и использования выводов постнеклассической науки, представленной синергетикой. Остановимся лишь на некоторых характеристиках этой парадигмы.

Основными понятиями синергетики являются: «неравновесность», «неустойчивость», «стохастичность», «нелинейность», «самоорганизация», «сложная детерминированность» и т.д. Применительно к анализу психологических процессов эти понятия имеют методологическое значение, так как помогают определить их функциональную природу, выступить в роли важного средства определения факторов и детерминант их возникновения и развития.

Так, с синергетической точки зрения общим положением, раскрывающим сущность процесса возникновения и развития психологических процессов и явлений, является понимание генезиса их возникновения как процесса самоорганизации. Под самоорганизацией в этом контексте понимаются процессы, происходящие в сложных нелинейных динамических системах, находящиеся в неравновесных состояниях, имеющих особые критические точки, названные точками бифуркации, которые указывают на то, что поведение системы в них является неустойчивым и под воздействием флуктуаций может качественно менять свое состояние.

Идеи синергетики позволяют адекватно отразить сущностные характеристики психологических процессов не только на индивидуальном, но и групповом уровне, то есть анализировать их с точки зрения социальной психологии как социально-психологических особенностей субъектов их представляющих. В частности эти явления и процессы можно анализировать в контексте таких синергетических понятий, как «аттракторы», «ризома» и другие. «Аттракторы» здесь можно толковать как образования, притягивающие образования – новые по своим психологическим характеристикам. «Ризома» – как древовидный образ новых образований сообществ, в которых отсутствует жесткая детерминированность деятельностных характеристик субъектов и создается возможность ее менять в любом направлении – как по вертикали, так и по горизонтали.

Таким образом, можно сказать, что понимание развития психологических процессов невозможно без учета новых есественно-научных предпосылок в осмыслении новых характеристик социальной и социально-психологической реальности. Это связанно, например, с процессами глобализации, информатизации, развитием новых коммуникационных технологий и т.д., которые создали новое качество социального пространства, названное сетевым обществом», которое изменило конфигурацию развития психологических процессов, в том числе социально-психологические характеристики субъектов, представляющих эти процессы. Именно сеть стала той формой социальной организации, которая начала экспансию, внедряясь и вытесняя, поглощая и порабощая многие другие формы социальной организации. И соответственно все шире к анализу психологических процессов стал применяться сетевой подход, в связи с чем эти процессы стали анализироваться в контексте таких явлений, как информационные сети. С социально-психологической точки зрения важным в связи с этим представляется анализ социально-психологических последствий влияния сетей на развитие психологических процессов.

В связи с этим отметим, что одним из первых, кто сделал теоретическое обобщение природы сетевого общества и ввел новые фундаментальные понятия «информационное общество», «потоки» и т.д. был М.Кастельс, который констатировал факт трансформации социальности в современном обществе. Важным также было введение в контекст научного анализа сетевого общества понятия «сообщества», которые можно рассматривать как совокупность новых групповых субъектов, представляющих сети (Б.Вельман). С социально-психологической точки обратим внимание на то, что сообщества в сетях можно рассматривать как коллективные субъекты, осуществляющие взаимодействия и имеющие особые социально-психологические характеристики. Именно эти сообщества представляют особые межличностные связи, обеспечивающие взаимодействие, поддержку, информацию, чувство принадлежности к группе и социальную идентичность. С социально-психологической точки зрения важно в связи с этим указать на то, что если прежде основу всякого человеческого сообщества составляла привязанность человека к месту жительства и работы, то трендом последнего столетия является ослабление этой привязанности и переход к более слабым социальным связям. В результате возникает новая социально-психологическая ситуация, при которой люди утрачивают связи с локальным сообществом не только в силу новых коммуникационных возможностей, но и в силу того, что они реализуют личные потребности, опираясь на эти новые возможности.

Все это требует анализа и разработки с точки зрения новых научных предпосылок, в том числе естественно-научного характера.

УДК 159.9.

Филиппова А.А. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
sasha_sinxro@mail.ru

АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКА КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТА

Filippova A.A. *(RANEPA, Moscow, Russia)*
sasha_sinxro@mail.ru

AUTOPSYCHOLOGICAL ADOLESCENT COMPETENCE AS AN ACMEOLOGICAL FACTOR OF CONSTRUCTIVE CONFLICT SOLVING

В жизни подростка часто возникают трудно разрешаемые проблемы, противоречия в межличностном общении, которые приводят к конфликтам. Конфликт –наиболее острый способ развития и завершения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и сопровождающийся их негативными эмоциями по отношению друг к другу(Анцупов А.Я.). Конфликт может быть как деструктивным, так и конструктивным. Конструктивный конфликт помогает раскрыть подростку его собственные возможности, способствует активизации личности как субъекта преодоления и разрешения межличностных конфликтов.

В подростковом возрасте остро встает вопрос о необходимости развития аутокомпетентности(АК). Социальные перемены предъявляют повышенные требования к подростку, которому необходимо сохранять внутреннюю стабильность в постоянно изменяющихся условиях социальной среды. Понятие «аутопсихологическая компетентность» разработано А.А. Деркачем, А.П. Ситниковым, Л.А. Степновой и И.В. Елшиной и определяется как «готовность и способность к целенаправленной психической работе по изменению личностных черт и поведенческих характеристик… ». АК подростка в разрешении конфликта включает, помимо осознания своего типичного способа разрешения конфликта, также знание подростком своей самооценки, ее коррекцию и развитие.

Для развития различных компонентов АК подростковый возраст является сензитивным, в этом возрасте впервые появляется мотивация саморазвития.

Можно выделить основные АФ способствующие развитию АК: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, рефлексивно-регулятивный.

Одним из АФ, регулирующих поведение подростков, является самооценка. Самооценка – ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения.

Опираясь на многочисленные исследования, стоит отметить, что адекватная самооценка является одним из ведущих АФ, способствующих конструктивному решению возникающих межличностных конфликтов, и может менять стратегию поведения у подростков. Традиционные стратегии поведения, избираемые участниками конфликта, различаются в зависимости от их ориентации на достижение своих собственных целей и/или ориентации на цели партнера. Завышенная самооценка может привести к конфликтам с окружающими. Заниженная самооценка, напротив, может сформировать чувство неуверенности, привести к безынициативности. Умение адекватно оценить себя помогает человеку легче находить свое место в жизни, добиваться поставленных целей и задач, выстраивать межличностные отношения.

Таким образом, АК является важнейшим фактором формирования адекватной самооценки подростка, позволяет ему конструктивно взаимодействовать с окружающими в сложных, потенциально конфликтных ситуациях взаимодействия.

УДК 159.9

Черкасова А.К. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
nastya.rifma25@mail.ru

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ

Cherkasova A.K. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

FEEDBACK AS A PROBLEM OF MANAGEMENT PSYCHOLOGY

Эффективную управленческую деятельность трудно представить без наличия обратной связи. Обратная связь – это обратное воздействие результатов процесса на его протекание или управляемого процесса на управляющий орган. Именно благодаря этому процессу подчиненные могут воспринимать, понимать и реагировать на все изменения, происходящие в организации.

В психологии впервые этой темы коснулись такие ученые, как Н.А.Бернштейн и П.К.Анохин. Н.А.Бернштейн считал, что центральной нервной системе необходимо постоянное поступление информации о выполнении движения, именно этот процесс он называет сигналами обратной связи. Схожие идеи выдвигал в своих исследованиях функциональных систем П.К.Анохин. В своих работах он говорит о том, что центральная нервная система непрерывно принимает информацию о полученном результате. П.К.Анохин выводит закон об обязательном наличии обратной связи, то есть о влиянии управляемых органов на управляющий центр.

Что касается управления, то обратная связь в этой сфере осуществляется при помощи передачи информации от руководителя к подчиненным с целью адекватного усвоения ими этой информации.

За период с 2010 по начало 2015 года по данным электронного ресурса Elibrary.ru в разделе «Психология» российскими учеными было опубликовано 13603 статьи по проблеме обратной связи. Одна из них – «Фактор обратной связи в психологии управления», в которой автор, А.О.Фортуна, пишет, что в процессе коммуникации информация передается от одного субъекта к другому. Она отмечает, что субъектами могут выступать как отдельные личности, группы, так и целые организации. Взаимодействие между элементами управленческой структуры, как и в структуре межличностного взаимодействия, осуществляется посредством коммуникационных каналов.

Последним важным коммуникационным элементом процесса взаимодействия является обратная связь, то есть ответ получателя на послание. Этот процесс дает возможность отправителю понять, правильно ли адресат понял переданную информацию, а также отношение к ней и возможность дальнейших действий.

А.О.Фортуна в своей статье описывает структуру коммуникативной сети как вертикальные, горизонтальные и диагональные связи между всеми сотрудниками организации: «Создаваемая руководителем сеть состоит из вертикальных, горизонтальных и диагональных связей. Вертикальные связи строятся, как правило, по линии руководства от начальника к подчиненным. Они могут быть восходящими и нисходящими. Вертикальные потоки чаще бывают формальными, в то время как горизонтальные, в основном, носят неформальный характер. Горизонтальные связи осуществляются между равными по уровням индивидами или частями организации.

Содержание «горизонтальных» сообщений носит в основном координационный характер, тогда как вертикальных, идущих сверху вниз, – приказной. Диагональные связи – это связи с другими начальниками и с другими подчиненными. Сеть этих связей создает реальную структуру организации» (Фортуна А.О. Фактор обратной связи в психологии управления. «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения», 2012, стр.56).

Такая структура коммуникации не может существовать без обратной связи, поскольку процесс передачи информации только в одном направлении был бы неэффективным, а значит, организация не смогла бы выполнять свою деятельность и в итоге прекратила бы свое существование.

Обратная связь помогает руководителю наладить отношения с подчиненными, понять психологический климат в коллективе, скорректировать деятельность сотрудников, а, следовательно, добиться высокого качества выполнения поставленных задач в достижении цели организации.

Таким образом, устойчивая обратная связь – это необходимое условие результативной коммуникации в системе управления. Благодаря этому процессу руководитель, зная о действиях отдельных членов компании, может качественно выполнять свою деятельность, что способствует развитию и процветанию организации.

УДК 159.9.

Шелаева М.М. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
yavorona3@gmail.com

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ РУКОВОДИТЕЛЯ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Shelaeva M.M. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

INFLUENCE OF PERSONAL QUALITIES OF MANAGERS ON EFFICIENCY OF ADMINISTRATIVE ACTIVITY

Современное общество стремится к максимизации производительности рабочих, постоянно находится в поиске факторов, влияющих на эффективность работы организаций. На сегодняшний день сформировалось единое мнение, что успешная работа любой организации напрямую зависит от личности самого руководителя – лица, официально несущего ответственность за управление коллективом и организацию его деятельности. Разумеется, руководитель должен иметь теоретические и практические знания и умения в его сфере деятельности. Но какие личностные качества позволят руководителю грамотно и эффективно организовать рабочий коллектив и процесс.

Прежде всего, стоит отметить, что руководитель выступает организующим субъектом в системе межличностных отношений рабочего коллектива. Осуществлять функции управления он может посредством формальных (официальных) и неформальных (личных) деловых межличностных отношений. При этом, если формальные отношения закреплены в виде стандартов и обязанностей, то неформальные зависят от самих людей, они основаны на их взаимоотношениях и симпатиях. Соответственно, такая черта руководителя, как общительность, будет способствовать совместной трудовой деятельности с сотрудниками, а это в свою очередь позволит ему наладить прочные межличностные отношения с ними. Коммуникативные навыки можно и нужно развивать руководителю, так как они являются основой взаимодействия с окружающими людьми, в частности с сотрудниками. И здесь также стоит обратить внимание на необходимость уметь контролировать свои эмоции, все таки руководителю необходимо находиться в стабильных деловых взаимоотношениях со всеми сотрудниками, не позволяя вмешиваться в них личным предпочтениям, и стрессоустойчивым, поскольку в управлении часто возникают непредвиденные ситуации и обстоятельства, под которые необходимо подстраиваться.

Руководитель, конечно, обладает формальной властью над подчиненными, но без неформального влияния его деятельность окажется малоэффективна. Только обладая авторитетом среди сотрудников, он будет способен получить максимум их возможностей. Нельзя забывать, что руководитель несет ответственность не только за себя, но и за людей, которыми управляет. Соответственно, надежность и верность руководителя укрепят его позиции лидера в рабочем коллективе, повысят его авторитет. Также для установления прочных рабочих связей, а, стало быть, и эффективной управленческой деятельности, руководителю необходимо быть уверенным в самом себе, поскольку подчиненные хотят быть уверены в своем руководителе, доверять ему и рассчитывать на его поддержку и защиту в трудной ситуации. Руководитель должен быть готов сам принимать решения и быть ответственным за них.

Трудно представить непредприимчивого руководителя. Наверное оттого, что таких нет. Руководители стремятся удовлетворить свою потребность в самореализации через стремление к достижениям поставленных целей. Они независимы, четко ставят перед собой посильные задачи и просчитывают риски. Также успешному руководителю важно уметь творчески подойти к решению задач. Он также всегда готов принять и поддержать креативные идеи сотрудников, возможно, вдохновить их на это.

Конечно, личностные качества – лишь один из факторов успешной управленческой деятельности руководителя. И, разумеется, не каждый руководитель обладает всеми вышеназванными личностными качествами. Но, как говорится, совершенству нет предела, и большинство из этих качеств можно вырабатывать у себя и развивать, и, следовательно, повышать эффективность управления рабочим процессом.

УДК 159.9.

Шишаева Е.А. *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
ekat.shishaeva@yandex.ru

ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ И КАЧЕСТВА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Shishaeva E.A. *(RANEPA, Moscow, Russia)*

THE PROBLEM OF COMPETENCE OF THE HEAD AND QUALITY MANAGEMENT

Вся история развития человеческого общества доказывает, что человек не может существовать без созидательной деятельности. С момента появления людей на Земле возникают не только социальные и духовные сферы жизни, но и хозяйственно экономические. Отношения, возникающие в этих сферах, не могут быть хаотичными и стихийными. Они требуют четкой организации, планирования, прогнозирования, анализа и т. д. Следовательно, нужны люди, которые способны организовать такие отношения, которые давали бы максимальный результат и отдачу. Давно прошли те времена, когда возглавить серьезное дело мог бы некто авторитетный, знаменитый, харизматичный и любимый народом вождь. Сегодня таких качеств недостаточно. Жесткая экономическая конкуренция на сформировавшемся мировом рынке требует руководителей нового типа, не просто талантливых, но

и обладающих знаниями в различных областях, в том числе и управленческой психологии.

По мнению Лариной Н. В., для современного руководителя важными являются не только вопросы производства, но и социально-психологический климат в коллективе, при решении которых необходимы знания, умения и навыки, связанные с социально-психологической компетенцией руководителя – феноменом, играющим ключевую роль в решении проблемы эффективности управления. В теоретической модели социально-психологической компетенции руководителя выделяют три компонента, связанных между собой: деятельностно-процессуальный, структурно-личностный и функционально-личностный. Для формирования у руководителя навыков социально-психологической компетенции используются психотренинговые упражнения и дискуссии, причем обучаемые активно включаются в коммуникативную деятельность, обсуждая реальные служебные ситуации взимодействия руководителя и подчиненных или игры, имитирующие ситуации из практики. Эффективность данных методов обучения доказана на практике, поэтому в процессе тренингов происходит диагностика уровней сформированности коммуникативных способностей руководителей и их социально-психологической компетентности. Одним из способов достижения определенного уровня социально-психологической компетентности можно считать задействование современных эффективных психотехнологий, позволяющих руководителю раскрыть свой творческий потенциал, удовлетворить ожидания подчиненных и эффективнее управлять коллективом.

Социально-экономические преобразования в России обострили проблему недостаточного уровня профессиональной компетентности руководителей и привели к предъявлению более высоких требований к профессиональному мастерству, знаниям, умениям и навыкам руководителей. Практика показывает, что недостаточный уровень компетентности руководителей приводит к принятию неверных управленческих решений и снижению эффективности управленческого воздействия (Аюпов Р. Г.). Понятие профессиональная компетентность руководителя – интегральная характеристика профессиональных и личностных качеств руководителя, на основе приобретенных им знаний, умений, навыков и опыта, которые способствуют эффективным управленческим решениям организационных задач. Как один из критериев эффективной управленческой деятельности руководителя, выделяется повышение своей профессиональной компетентности за счет аккумулирования в себе важных личностных и деловых качеств. Способность к управленческой деятельности предполагает наличие ряда черт и умений, таких как: умение решать нестандартные задачи, масштабно мыслить, обеспечивать положительную саморегуляцию управленческой системы, способность к доминированию в коллективе, уверенность в себе, эмоциональная устойчивость, ответственность, общительность и независимость.Критерием продуктивности и качества управленческой деятельности является результат деятельности всего коллектива, где немаловажную роль играет профессиональная компетентность руководителя.

УДК 159.9

Шиян И.С *(РАНХиГС, Москва, Россия)*
irishis@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКИ УВЕРЕННОЙ В СЕБЕ ЛИЧНОСТИ

Shiyan I.S *(RANERA, Moscow, Russia)*

CHARACTERISTICS OF A CONFIDENT PERSONALITY

Уверенность – это свойство личности, которое обеспечивает эффективность деятельности и общения, успешность адаптации в социальной среде, успешность в профессиональной сфере.

В рамках научного проекта «Понятие уверенность в себе, как психологический конструкт» нами была проведена серия эмпирических исследований, по результатам которых получены следующие выводы.

Было выделено и описано пять характеристик здоровой, уверенной в себе личности.

Это:

- эмоциональность речи, что соответствует открытому, спонтанному и подлинному выражению в речи всех испытываемых чувств;
- соответствие между вербальным и невербальным поведением;
- уверенный в себе человек не стремится спрятаться за неопределенными формулировками. Чаще, чем другие люди, уверенные в себе используют местоимение «Я».
- им не свойственно самоуничижение и недооценка своих сил и качеств, они способны без стеснения выслушивать похвалу в свой адрес.
- способность к импровизации, т.е. к спонтанному выражению чувств и потребностей, также характерна уверенным в себе людям.

Под уверенностью в себе понимают способность человека предъявлять требования и запросы во взаимодействии с социальным окружением и добиваться их осуществления.

Уверенность в себе есть свойство личности, в центре которого положительная оценка собственных навыков и способностей как достаточных для достижения значимых для человека целей и удовлетворения его потребностей. Фундаментом для формирования такого рода оценок служит положительный опыт решения социальных задач и успешного достижения собственных целей (удовлетворения потребностей).

Уверенность представляет собой нечто среднее между агрессивностью и неуверенностью, нечто, что имеет ясные отличия как от одного, так и от другого.

Поведение уверенного в себе человека можно определить по его жестам.

1. *Рукопожатие.* Через рукопожатие можно определить, насколько уверен в себе человек и какую позицию он стремится занять в разговоре. Рука уверенного человека теплая и сухая, а рукопожатие крепкое, но не до хруста костей. Если человек хочет занять доминирующее положение в контакте, то и свою руку в рукопожатии он будет держать сверху. Если же подчиненное – позволит развернуть ее ладонью вверх.

2. *Шпиль-жест.* Это жест, при котором человек соединяет пальцы обеих рук друг с другом, образуя как бы двускатную крышу, при этом ее острие направлено вверх. Этот жест часто используют уверенные в себе люди, занимающие высокое социальное положение, он также свидетельствует о том, что человек уверен в своей позиции и считает, что события развиваются в нужном направлении.

3. *Открытые жесты.* К открытым жестам относятся такие положения рук и ног, при которых ни руки не ноги не перекрещиваются друг с другом.

4. *Взгляд в глаза.* Человек, который уверен в себе, смотрит в глаза своему собеседнику, и наоборот, неуверенный человек часто опускает глаза вниз или отводит их в сторону. Если зрачки глаз при этом расширены, то человек испытывает удовольствие от контакта и заинтересован в своем собеседнике.

5. *Дистанция между людьми.* Чем более комфортно и уверенно в диалоге чувствует себя человек, тем на более близкое расстояние он может подойти к собеседнику, но оценивая этот параметр, важно помнить, что разные люди изначально имеют разную зону комфорта.

6. *Демонстрация больших пальцев рук.* Они означают уверенность в себе, переходящую в заносчивость и демонстрацию чувства собственного превосходства.

7. *Руки, заведенные за голову.* Этот жест показывает, что человек испытывает полную уверенность в себе и силу занимаемых им позиций. Жест открытый, поскольку полностью оставляет незащищенным корпус.

Таким образом, уверенность в себе трактовалась через описание различных психических явлений. Это и способность к самовыражению, и высокая стабильная самооценка, и принятие себя.