

II Международная заочная
научно-практическая конференция
«Социология и психология: вклад в
развитие личности и общества»

Сборник материалов конференции

Краснодар

2012

УДК [316+159.9](082)

ББК 60.5+88.3

С69

С69

II Международная заочная научно-практическая конференция «Социология и психология: вклад в развитие личности и общества»: сборник материалов конференции (15 февраля 2012 г.). – Краснодар, 2012. - 250 с.

ISBN 978-5-905292-36-1

Ответственный редактор:

А.А. Киселев

В сборнике представлены материалы участников II Международной заочной научно-практической конференции «Социология и психология: вклад в развитие личности и общества», состоявшейся 15 февраля 2012 г. в г. Краснодаре. Организатором конференции выступила Автономная некоммерческая организация «Центр социально-политических исследований «Премьер» (АНО «ЦСПИ «Премьер»). Конференция рассматривается как механизм обмена опытом в сфере теоретических и прикладных исследований проблем социологии и психологии, а также определения вклада данных наук в развитие личности и общества.

ISBN 978-5-905292-36-1

© АНО «ЦСПИ «Премьер»

© Коллектив авторов

Адрес редакции:

Юридический/фактический: 350002, г. Краснодар, ул. Садовая, 105

Почтовый: 350040, г. Краснодар, а/я 547

Сайт: www.anopremier.ru

Тираж 300 экз.

Отпечатано в рекламном агентстве «Пресс-Имидж»

г. Краснодар, ул. Красноармейская, 66

Секция 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Арутюнян Лианна Седраковна, НОУ Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, студентка кафедры психологии

Суворова Наталья Владимировна, НОУ Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, канд. пед. н., доц. кафедры психологии

Исследование особенности структуры учебной мотивации студентов

Переход от старшего школьного возраста к студенческому, сопровождается противоречиями и ломкой привычных жизненных представлений. Необходимо учитывать, что отличия в мотивации могут наблюдаться у студентов различных курсов, факультетов и специальностей.

В первую очередь наш интерес к мотивации студентов определяется тем, что формирование мотивации и ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности человека. В переходные, кризисные периоды развития возникают новые мотивы, новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода.

Таким образом, мотивы, присущие данному возрасту выступают в качестве личностнообразующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе общественных отношений. Так же как ценностные ориентации, так и мотивы относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени сформированности которых можно судить об уровне сформированности личности¹.

Проблема профессиональной мотивации в настоящее время приобретает особое значение. Именно в ней специфическим образом определяются основные моменты взаимодействия индивида и общества, в котором образовательный процесс приобретает приоритетное значение.

Студенческий возраст представляет особый период жизни человека. Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева и других ученых. Накоплен большой эмпирический материал наблюдений, приводятся результаты экспериментов и теоретических обобщений по этой проблеме. Одними из важнейших компонентов педагогической деятельности является мотивационный комплекс личности: мотивация учебной и профессиональной деятельности, мотивация успеха и боязнь

¹ Немова Н. Как создать среду, побуждающую к успеху? Мотивация обучения – достижение успеха.//Директор школы. – 2002. – № 7.

неудачи, факторы привлекательности профессии для студентов, обучающихся в вузе. Правильное выявление профессиональных мотивов, интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворённости профессией в будущем. Отношение к будущей профессии, мотивы её выбора являются чрезвычайно важными факторами, обуславливающими успешность профессионального обучения¹.

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности — одна из стержневых в психологии. Не удивительно, что эта проблема с давних пор занимает умы учёных, ей посвящено не поддающееся учёту количество публикаций и среди них — монографии российских авторов: В. Г. Асеева, И. А. Васильева и М. Ш. Магомед-Эминова, В. К. Вилюнаса, И. А. Джидарьяна, Б. И. и др.; а также зарубежных авторов: Х. Хекхаузена, Д. В. Аткинсона, Д. Халла, А. Г. Маслоу.

Границами мотива являются, с одной стороны, потребность, а с другой намерение что-то сделать, включая и побуждение к этому. Установление границ мотива и рассмотрение стадий его формирования позволяют обозначить те психологические компоненты, которые могут входить в структуру мотива. Эти компоненты, в соответствии со стадиями формирования, можно отнести к трем блокам: потребностному, «внутреннему фильтру» и целевому².

Одной из проблем оптимизации учебно-познавательной деятельности студентов является изучение вопросов, связанных с мотивацией учения. Это определяется тем, что в системе «обучающий — обучаемый» студент является не только объектом управления этой системы, но и субъектом деятельности, к анализу учебной деятельности которого в вузе нельзя подходить односторонне, обращая внимания лишь на «технологию» учебного процесса³.

Как показывают социально-психологические исследования, мотивация учебной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива и т. д. С другой стороны, мотивация поведения человека, выступая как психическое явление, всегда есть отражение взглядов, ценностных ориентаций, установок того социального слоя (группы, общности), представителем которого является личность.

Рассматривая мотивацию учебной деятельности, необходимо подчеркнуть, что понятие мотив тесно связано с понятием цель и потребность. В личности человека они взаимодействуют и получили название мотивационная сфера. В литературе этот термин включает в себя все виды побуждений: потребности, интересы, цели, стимулы, мотивы, склонности, установки⁴.

¹ Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов ВУЗа: Автореф. ... д-ра психол. н. - М.-1994.

² Овчинников М. В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование: Автореф... канд. психол. наук: 19.00.07. – Екатеринбург.- 2008.

³ Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования. Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – с. 76–80.

⁴ Немова Н. Как создать среду, побуждающую к успеху? Мотивация обучения – достижение успеха.//Директор школы. – 2002. - № 7.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, — в данном случае деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом специфических для той деятельности факторов.

Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, организацией образовательного процесса; в-третьих, субъектными особенностями обучающегося; в-четвертых, субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системы его отношений к ученику, к делу; в-пятых, спецификой учебного предмета¹.

Сознательный выбор профессии происходит с ориентацией человека на имеющиеся у него социальные ценности. Если главным для человека является общественный престиж, то профессия выбирается исходя из существующей моды, престижности профессии в обществе. Но часто романтика профессии быстро улетучивается и остаются «суровые будни», к которым человек не готов ни морально, ни физически, ни по своему психическому складу; работа превращается для человека в пытку, и он вынужден менять профессию.

Таким образом, профессию можно выбирать в зависимости от многих обстоятельств, но важно, прежде всего, принимать во внимание, насколько выбираемая деятельность соответствует склонностям и способностям человека.

Мотивы являются, как известно, причиной заинтересованного отношения к учебе как основе профессиональной деятельности. Можно утверждать, что активным в профессиональном обучении будет тот студент, который осознает потребность в знаниях, необходимых в будущей профессиональной деятельности, а свою профессию осознает, в свою очередь, как единственный или основной источник удовлетворения своих материальных и духовных потребностей.

Профессиональное самосознание делает мотивы учения устойчивыми, способствует развитию у студента умения ставить цели и добиваться их.

Нами было проведено исследование студентов 1, 2 и 5 курсов Сибирского института бизнеса, управления и психологии для того, чтобы выявить изменение мотивов учебной деятельности в зависимости от периода обучения. Выборка составила 60 студентов. Исследование проводилось в середине первого семестра.

Для выявления структуры и уровня значимости мотивов учебной деятельности была использована методика изучения мотивов учебной деятельности студентов в модификации А. А. Реана, В. А. Якунина.

Мы определяли частоту называния мотивов в числе наиболее значимых по всей обследуемой выборке. На основании полученных результатов определялось ранговое место мотива в данной выборочной совокупности.

Результаты исследования позволили выявить, что доминирующими мотивами учебной деятельности студентов первого курса являются: мотив № 1 — Стать высококвали-

¹ Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов ВУЗа: Автореф. ... д-ра психол. н. - М. - 1994; Психология подростка. Полное руководство/под ред. А. А. Реана. - М.: Прайм-Еврознак. - 2003.

фицированным специалистом; мотив № 2 — Получить диплом; мотив № 4 — Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; мотив № 6 — Приобрести глубокие и прочные знания; мотив № 10 — Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; мотив № 16 — Получить интеллектуальное удовлетворение.

Наименее значимыми мотивами обучения для данной выборочной совокупности стали: мотив № 5 — Постоянно получать стипендию; мотив № 7 — Быть постоянно готовым к очередным занятиям; мотив № 8- Не запускать предметы учебного цикла и другие.

Для студентов второго курса наиболее значимые мотивы обучения остаются те же — № 1, 2, 6, 10. А наименее значимыми мотивами обучения выступают мотивы № 7,12.

Студенты пятого курса приоритет отдают тем же мотивам, что и первый и второй курсы, а среди наименее значимых выступают мотивы № 3, 4, 7, 12, что представлено на рисунке 1.



На рисунке видно, что мотивы обучения изменяются в зависимости от длительности обучения. Так, например, увеличивается значимость профессионально ориентированных мотивов (№ 1, 2, 3, 6, 10) от первого курса к пятому и, наоборот снижается значимость чисто учебных мотивов от первого к пятому (№ 3, 4, 7, 12) соответственно. Также, значимым для студентов пятого курса, является мотив «Получить интеллектуальное удовлетворение» (№ 16), что связано с развитием целеполагания, приводящего к пониманию и принятию смысла учебной деятельности, осознанию важности учения для собственной личности и будущей профессиональной деятельности и создания образа профессионального будущего.

Таким образом, анализ полученных данных позволяет сделать вывод о необходимости переориентировании целей традиционного процесса обучения с развития интеллекта и формирования знаний по дисциплинам на помощь студенту в овладении навыками эффективного использования данных знаний в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Немова Н. Как создать среду, побуждающую к успеху? Мотивация обучения — достижение успеха. // Директор школы. — 2002. — № 7.
2. Овчинников М. В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование: Автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07. — Екатеринбург. — 2008.
3. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов ВУЗа: Автореф. ... д-ра психол. н. — М.-1994.
4. Психология подростка. Полное руководство/под ред. А. А. Реана. — М.: Прайм-Еврознак.- 2003.
5. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования. Психологическая наука и образование. — 2006. — № 4. — с. 76–80.
6. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов. — С.-Пет.- 1994.

*Жабина Алина Андреевна, Таганрогский институт управления и экономики
студентка 4 курса кафедры теоретической и прикладной психологии*

Характеристика феномена отчуждения

Понятие «отчуждение» не раз оказывалось в центре разнообразных дискуссий — философских, социологических, литературоведческих, психиатрических и психологических. Интерес к данному понятию столь широкого круга дисциплин говорит о его емкости и многозначности. При этом до сих пор отсутствуют четкие поведенческие и личностные критерии, по которым можно судить о наличии у человека данного феномена. Тем временем явление отчуждения все ярче и ярче проявляется в современном обществе. Человек пытается преодолеть неосознанное отчаяние при помощи шаблона развлечений, пассивного потребления звуков и зрелищ, предлагаемых развлекательной индустрией¹. Ярким примером этого являются возрастающая компьютерная и Интернет зависимость: не получая удовлетворенности в жизни, индивид пытается обрести её в виртуальной мире.

Цель: рассмотреть понятие «отчуждение» и выделить его отличительные особенности.

Само латинское слово *alienatio* имело, по крайней мере, три значения: в правовой сфере — передачу прав или собственности; в социальной сфере — отделение, отход или изоляцию индивида от других людей, своей страны или богов; в медико — психологической сфере — нарушение умственных функций, психическую болезнь.

В немецкой философской литературе начала XIX в. слово отчуждение стало еще более многозначным². Гегель в «Философии истории» писал, что то, к чему действительно стремится дух, есть осуществление его представлений, но пока это проис-

¹ Фромм Э. Искусство любить. СПб.: Азбука-классика, 2004. — 224 с.

² Кон И. С. В поисках себя: Личность и её самосознание. М.: Политиздат, 1984. — 335 с.

ходит, дух скрывает эту цель от своей сущности и, предаваясь этому отчуждению от себя самого, становится горд и доволен собой.

Знаменательна эволюция этого понятия у К. Маркса. В ранних своих работах он рассматривает отчуждение как феномен духовного производства, отчуждение человеческой сущности в религиозном сознании. В работах 1842–1843 гг. проблема переносится в сферу политики, внимание сосредоточивается на том, как получается, что созданные людьми политические учреждения оказываются более могущественными, чем сами люди. В «Экономическо-философских рукописях 1844 года» Маркс выводит феномен отчуждения и самоотчуждения человека из отношения рабочего к своему труду. Поскольку труд для рабочего — лишь средство к существованию; мотив трудовой деятельности не имеет ничего общего с ее объективным содержанием; ни средства труда, ни продукт труда не принадлежат рабочему, а это значит, что и сам он в процессе труда принадлежит не себе, а другому. Непосредственным следствием того, что человек отчуждается от продукта своего труда, от своей жизнедеятельности, является отчуждение человека от человека. Наконец, в «Немецкой идеологии» и позднейших работах субъективное отношение рабочего к труду связывается с существованием частной собственности и общественного разделения труда.

Для Маркса, как и для Гегеля, понятие «отчуждение» базируется на разнице между сущностью и существованием, на том факте, что человеческое существование удалено (отчуждено) от его сущности, что человек в действительности представляет собой совсем не то, что он есть в потенции, чем он должен стать и чем может стать¹.

Американский социолог М. Симэн выделил шесть социально-психологических модальностей отчуждения: бессилие — чувство своей неспособности контролировать события; бессмысленность — чувство непонятности, непостижимости общественных и личных дел; нормативная дезориентация — необходимость прибегать для достижения своих целей к социально — неодобряемым средствам; культурное отстранение — отвержение принятых в обществе или в определенной социальной группе ценностей; самоотстранение — участие в действиях, которые не доставляют удовлетворения и воспринимаются как внешняя необходимость; социальная изоляция — чувство своей отверженности, неприятности окружающими².

Первым же из психологов, использовавших понятие «отчуждение», по-видимому, был З. Фрейд³. Он связывал феномен отчуждения с патологическим развитием личности, для которой социальная культура является чем-то чуждым, враждебным ее естественной природе. Самоотчуждение, по З. Фрейду, ведет либо к невротической потере своего собственного я — деперсонализации, либо к утрате чувства реальности окружающего мира — дереализации.

¹ Фромм Э. Марксова концепция человека.//Душа человека. М.: «Республика», 1992. с. 375–414.

² Кон И. С. В поисках себя: Личность и её самосознание. М.: Политиздат, 1984. — 335 с.

³ Абраменкова В. В. Проблема отчуждения в психологии//Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 5–12.

Вслед за З. Фрейдом Э. Фромм, включив понятие отчуждения в научный оборот, существенно расширил сферу его применения. Э. Фромм указывает на то, что люди отчуждены от себя, от своих близких, от природы. Под отчуждением Фромм понимает такой тип жизненного опыта, когда человек становится чужим самому себе. Он как бы «отстраняется», отделяется от себя. Он перестает быть центром собственного мира, хозяином своих поступков¹. Человек превращается в товар, свои жизненные силы он воспринимает как инвестицию, которая должна приносить ему максимальную прибыль². Свобода от оков доиндивидуалистического общества принесла современному человеку независимость и рациональность его существования, но в то же время изолировала его, пробудила в нем чувство бессилия и тревоги³.

«Современный человек — манипулятор», — провозглашает Э. Шостром⁴. Индивид как продукт научного и рыночного подхода, относящийся к себе и другим лицам как к объектам, вещам, о которых нужно много знать, чтобы уметь воздействовать на них, контролировать, использовать. Человек здесь больше не человек, а потребитель. Рыночные отношения обезличивают нас, лишают индивидуальности, это вызывает в нас протест, ведь каждый хочет чувствовать себя живым, уникальным и неповторимым. Э. Шостром, соглашаясь с идеей Ф. Перлза, отмечает следующее явление: не доверяя полностью своим силам, человек полагает, что его спасение в опоре на других, однако и другим он полностью не доверяет. Возникает внутренний конфликт человека между его стремлением к независимости и самостоятельности, с одной стороны, и желанием найти опору в своем окружении, — с другой⁵. В целом, можно сказать, что человек-манипулятор, описываемый Э. Шостромом, близок типу отчужденного человека.

И. Ялом рассматривает в своей работе «Экзистенциальная психотерапия» феномен изоляции, который можно непосредственно связать с отчуждением. Он выделяет несколько типов данного явления: межличностная, внутриличностная и экзистенциальная. Межличностная изоляция — это изоляция от других индивидумов. Внутриличностная изоляция — это процесс, посредством которого человек отделяет друг от друга части самого себя, т. е. человек принимает «нужно» и «следует» за собственными желаниями, не доверяет собственным суждениям. Экзистенциальная изоляция связана с пропастью между собой и другими, она также обозначает еще более фундаментальную изоляцию — отделенность между индивидом и миром. Порождаемый экзистенциальный конфликт является конфликтом между сознаваемой абсолютной изоляцией и потребностью в контакте, в защите, в принадлежности

¹ Фромм Э. Человек одинок//Иностранная литература. 1966. № 1. С. 230–233.

² Фромм Э. Бегство от свободы. М.: АСТ, 2009. — 284 с; Он же. Искусство любить. СПб.: Азбука-классика, 2004. — 224 с.

³ Фромм Э. Бегство от свободы. М.: АСТ, 2009. — 284 с.

⁴ Шостром Э. Человек-манипулятор. М.: Апрель-Пресс, 2008. — 192 с.

⁵ Там же.

к большему целому. Межличностная и внутриличностная изоляция тесно связаны с экзистенциальной изоляцией, их границы полупроницаемы¹.

Р. Мэй в «Открытие бытия» привлекает внимание к одной из самых насущных проблем бытия современного человека: он утратил свой мир, утратил свой опыт общности. Индивид переживает не только отчуждение социального мира от него, но страдает также и от внутреннего, мучительного убеждения в том, что он отдален от самой жизни. Р. Мэй также отмечает, что проблема этой утраты своего мира выражается также не просто в отсутствии межличностных связей или в недостатке общения с близкими людьми. Она уходит корнями за пределы социальных уровней отчуждения от жизни. Это отчуждение выражалось на протяжении нескольких веков в стремлении западного человека обрести власть над природой, а теперь оно проявляется в отчуждении от природы и в неопределенном, невыраженном и наполовину подавляемом чувстве отчаяния от реальных взаимоотношений с жизнью, включая взаимодействие со своим собственным телом².

Обобщив рассмотренные подходы, отметим следующие особенности феномена отчуждения, выделяемые разными авторами:

- восприятие мира (и себя самого) пассивно, разорвано, в отрыве субъекта от объекта;
- противопоставление себя, продуктов своей деятельности другим индивидам, группам, обществу в целом;
- манипулирование и эксплуатация, потребительские отношения к себе и другим;
- собственные эмоции, мысли, чувства скрываются за ложными;
- внутренний конфликт между стремлением к независимости и потребностью в опоре, защите;
- конфликт между сознаваемой абсолютной изоляцией и потребностью в контакте, в защите, в принадлежности к большему целому;
- переживание одиночества, обособленности, изолированности, неуверенности, тревожности, враждебности.
- попытки уйти от состояния отчуждения через конформизм и экстернатальность.

Исходя из данных характеристик, можно предположить, что диагностирование высокого уровня тревожности, депрессивности, неуверенности в себе, конформизма у индивида, неприятие им своих эмоций и чувств может указывать на наличие явления отчуждения.

В целом, рассматривать проблему отчуждения необходимо с разных позиций: человека от самого себя, от других людей, от своего труда, от природы. В любом случае следует говорить о симптомокомплексе личностных качеств «отчуждения» человека, выявив которые, в дальнейшем можно помочь человеку их преодолеть и «вернуть ему самого себя».

¹ Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. — 576 с.

² Мэй Р. Открытие Бытия — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004. — 224 с.

Список литературы

1. Абраменкова В. В. Проблема отчуждения в психологии//Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 5–12.
2. Кон И. С. В поисках себя: Личность и её самосознание. М.: Политиздат, 1984. — 335 с.
3. Мэй Р. Открытие Бытия — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004. — 224 с.
4. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: АСТ, 2009. — 284 с.
5. Фромм Э. Искусство любить. СПб.: Азбука-классика, 2004. — 224 с.
6. Фромм Э. Человек одинок//Иностранная литература. 1966. № 1. С. 230–233.
7. Фромм Э. Марксова концепция человека.//Душа человека. М.: «Республика», 1992. с. 375–414.
8. Шостром Э. Человек-манипулятор. М.: Апрель-Пресс, 2008. — 192 с.
9. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. — 576 с.

*Тимерьянова Л. Н., Институт развития образования Республики
Башкортостан, доцент кафедры психологии;*

Чиркова Е. Н. психолог, центр психологии и йоги «Гималаи» г. Уфа

Влияние танцевально-двигательной терапии на коррекцию эмоциональной сферы личности

Современный ритм жизни людей приводит к информационным и эмоциональным перегрузкам, дефициту времени, увеличению конфликтных ситуаций и многому другому. Все это оказывает негативное воздействие на эмоциональную сферу человека: ухудшается настроение, появляются депрессивные мысли, увеличивается тревожность, ослабевает стрессоустойчивость.

Длительное и регулярное пребывание в таких эмоциональных состояниях губительно воздействует на состояние организма и приводит к возникновению соматических расстройств, ведет к снижению активности и работоспособности людей. Такого рода заболевания называют психосоматическими, а эмоции, их вызывающие, — разрушающими переживаниями.

Статистика показывает: частота психосоматических расстройств, встречающихся в практике медиков, составляет от 20 до 60%.

Актуальность данной проблемы продиктована тем, что в начале XXI века были приняты ряд федеральных программ, основным направлением которых стало оздоровление нации, и оптимизация ее эмоционального благополучия.

Стремление найти первопричину эмоциональных состояний обусловило появление различных точек зрения, которые нашли отражение в соответствующих психологических теориях: Джемса-Ланге, Кеннона-Барда, Дарвина, Линдсея-Хебба, Л. Фестингера, С. Шехтера, П. В. Симонова.

Расстройства эмоциональной сферы заключаются в болезненных переживаниях тех или иных эмоциональных состояний. Основное нарушение заключается в изменении эмоционального состояния в сторону угнетения или подъема. Нарушения в эмоциональной сфере могут выступать как самостоятельные расстройства, как компонент других психических расстройств и как последствия состояний значительной фрустрации.

В современной психологии существует разные методы коррекции эмоциональной сферы личности. В нашей работе мы используем метод групповой танцевально-двигательной терапии, т. к. эта терапия глубоко связана с выражением и трансформацией эмоций. Танцевально — двигательная терапия — это психотерапевтическое использование танца и движения как процесса, способствующего интеграции эмоционального и физического состояния личности, что способствует ощущению большей целостности. Один из принципов ТДТ: тело и психика связаны нераздельно и оказывают постоянное взаимное влияние друг на друга. Танцевальная терапия позволяет проводить занятия, на которых можно решить свои личностные проблемы, связанные с отношениями с другими людьми, тревогами и страхами, кризисными жизненными ситуациями, потерей жизненного смысла, непониманием себя.

Нами было выдвинуто предположение согласно которому ТДТ способствует улучшению состояний эмоциональной сферы личности, а именно корректируются следующие состояния: пониженное настроение, плохое самочувствие, эмотивность, циклотимность, дистимичность, тревожность.

В практической части нашей работы мы провели опытно-экспериментальное исследование.

Базой исследования были клиенты центра психологии и йоги “Гималаи” в возрасте от 20 лет до 35 лет, в количестве 45 человек.

Эксперимент состоял из 3-х этапов. На первом, констатирующем этапе мы провели диагностику по методикам: тест “Самооценка психического состояния САН”, опросник Шмишека по акцентуации характера, тест “Исследование тревожности” Спилбергера.

Проведя количественно-качественный анализ данных, мы выявили пятнадцать клиентов со сбалансированными показателями по всем шкалам проработанных методик. Большинство показателей оставшихся тридцати клиентов являются критическими значениями. Мы поделили этих клиентов на две группы экспериментальную и контрольную по 15 человек.

В каждой из них примерно одинаковое количество клиентов с пограничными значениями по всем показателям. Это означает, что большинство людей в каждой группе находятся в пониженном настроении, плохом самочувствии, состоянии напряженности и тревоги. Им свойственны резкие перепады настроения, и обычно плохое настроение длится дольше хорошего. Для большего количества людей свойственна повышенная чувствительность, ранимость, подавленное настроение, пессимизм, нервная напряженность и беспокойство. Они в большей степени воспринимают угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций. Различия между количеством респондентов, находящихся в вышеперечисленных состояниях в обеих группах не достоверны.

Для подтверждения нашей гипотезы с экспериментальной группой была проведена опытно-экспериментальная работа, направленная на коррекцию пониженного настроения, плохого самочувствия, эмотивности, циклотимности, дистимичности и повышенной тревожности.

На втором, опытно-экспериментальном этапе нашего исследования мы разработали программу по ТДТ. Разработанная нами программа направлена на улучшение состояния эмоциональной сферы испытуемых. Реализация программы проходила в течение 5 недель (1 раз в неделю) по 6 часов. Цель программы направлена на расширение, восстановление диалога человека со своим «внутренним Я», приобретение навыка понимания языка своего тела и освобождения от мышечного и эмоционального напряжения.

Нами были поставлены задачи:

- развитие способности осознания собственных чувств, проживание чувств, высвобождение негативных эмоций
- развитие способности к творческому приспособлению
- развитие способности создавать доверительные отношения
- обретение чувствования и осознанности собственного «Я»

Каждое занятие проводилось в стандартной форме и включало в себя: ритуал приветствия, шеринг, основное содержание, рефлексии по поводу данного занятия и ритуал прощания.

На третьем, заключительном этапе исследования проведено повторное тестирование по тем же методикам в обеих группах. Мы выявили, что в экспериментальной группе есть существенные сдвиги в состояниях эмоциональной сферы. Полученные данные после проведения эксперимента в контрольной и экспериментальной группах отличаются.

Для определения достоверности различий в показателях нами использовался *фи*-критерий Фишера.

Состояние плохого самочувствия людей на контрольном этапе в контрольной группе — 60% и в экспериментальной группе — 13,3%. $\zeta_{эмп}^* = 3,86$, что больше $\zeta_{0,01}$, следовательно, различие между показателями состояния плохого самочувствия в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе находится в зоне значимости. Это говорит о том, что в экспериментальной группе самочувствие испытуемых улучшилось.

В экспериментальной группе произошло уменьшение количества людей с высоким уровнем циклотимности. По данным таблицы 6 получается $\zeta_{эмп}^* = 1,89$, что больше $\zeta_{0,05}$ и меньше $\zeta_{0,01}$, следовательно различие состояний циклотимности контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе достоверно на 5%-ном уровне значимости. Это говорит о том, что в экспериментальной группе настроение испытуемых стало более стабильным.

В ходе реализации программы ТДТ по коррекции эмоциональной сферы в экспериментальной группе уменьшилось количество людей с высоким уровнем дистимичности. По данным таблицы 6 получаем $\zeta_{эмп}^* = 2,26$, что больше $\zeta_{0,05}$ и меньше $\zeta_{0,01}$, следовательно различие между показателями состояния дистимичности контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе достоверно на 5%-ном уровне значимости. Это означает, что клиенты экспериментальной группы стали мыслить более оптимистично,

лучше спать. Увеличился интерес испытуемых к событиям повседневной жизни, повысилась самооценка, появилось чувство уверенности, радости.

В экспериментальной группе уменьшилось количество клиентов с высоким уровнем эмотивности. По данным таблицы 6 получаем $\zeta_{эмп}^* = 1,86$, что больше $\zeta_{0,05}$ и меньше $\zeta_{0,01}$, следовательно различие между показателями состояния эмотивности контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе достоверно на 5%-ном уровне значимости. Произошедшее изменение свидетельствует о том, что испытуемые стали более адекватно воспринимать внешний мир. Стремление клиентов преувеличить свою вину в случившемся стало менее выраженным.

Статистически подтверждены существенные различия в уровне ситуативной тревожности. Из данных таблицы 6 находим $\zeta_{эмп}^* = 2,54$, что больше $\zeta_{0,01}$, следовательно различие между показателями состояния ситуативной тревожности контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе находится в зоне значимости. Произошедшее изменение свидетельствует о том, что в экспериментальной группе клиенты в большей степени чем в контрольной группе научились контролировать чувство нервного напряжения, беспокойства. Стали более расслабленными и спокойными.

В экспериментальной группе уменьшилось количество клиентов с высоким уровнем личностной тревожности. По данным таблицы 6 находим $\zeta_{эмп}^* = 1,92$, что больше $\zeta_{0,05}$ и меньше $\zeta_{0,01}$, следовательно различие между показателями состояния личностной тревожности контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе достоверно на 5%-ном уровне значимости. Произошедшее изменение свидетельствует о том, что испытуемые стали более адекватно воспринимать внешний мир, в меньшей степени стали воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций.

Статистическая обработка подтвердила достоверность полученных данных. Значимые изменения произошли по шкалам: пониженное настроение, плохое самочувствие, ситуативная тревожность после проведения программы по ТДТ. По шкалам: эмотивность, циклотимность, дистимичность и личностная тревожность изменения произошли на 5%-ном уровне значимости.

В ходе нашего исследования наша гипотеза: ТДТ положительно влияет на состояние эмоциональной сферы личности была подтверждена. Корректируются следующие состояния: пониженное настроение, плохое самочувствие, эмотивность, циклотимность, дистимичность, личностная тревожность и ситуативная тревожность.

Список литературы

1. Баскаков В. Ю. Свободное тело. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике — М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. — 224 с.
2. Бебик М. История и основные принципы танцевально-двигательной терапии//Танцевально -двигательная терапия. Выпуск 2. — М., 1997. — 198 с.
3. Грёнлюнд Э. Танцевальная терапия. Тория, методика, практика./Э. Грёнлюнд, Н. Ю. Оганесян — СПб.: Речь, 2011. — 288 с.
4. Козлов В. В. Интегративная танцевально-двигательная терапия/В. В. Козлов, А. Е. Гиршон, Н. И. Веремеенко. — СПб.: Речь, 2010. — 286 с.

5. Маклаков А. Г. Общая психология/А. Г. Маклаков. — СПб: Питер, 2005. — 583 с.
6. Старк А. Танцевально-двигательная терапия/А. Старк, К. Хендрикс. Пер. с англ. — Ярославль, 1994. — 350 с.

Шаповал И. А.

Оренбургский государственный педагогический университет, профессор

Тензионные характеристики межличностных отношений как маркеры созависимости

Созависимость (co-dependence), согласно определению 1-й Конференции по созависимости (США, 1989), — это устойчивая болезненная зависимость от компульсивных форм поведения и от мнения других людей, являющаяся попыткой обрести уверенность в себе, осознать собственную значимость, определить себя как личность.

Искажение психологических механизмов интерпретации личностью действий всех, с кем она вступает во взаимодействие, определяется как интерактивная деформация личности¹. Патология социального функционирования и взаимодействий личности коррелирует с неизбежными деформациями индивидуальных интерпретаций социальных ролей. Личность, в основе жизненной ориентации которой заложен принцип «быть как все» и не проявлять свою индивидуальность, определяется Э. Фроммом как патология нормальности². Е. В. Руденский подобный тип личности называет социопатом: он живет по патологическому принципу аддиктивного функционирования и ориентирован на постоянное избегание конфликтов, конформизм, самоподавление³. Мы рассматриваем данное поведение в междисциплинарном дискурсе феномена созависимости.

Многие поступки созависимого мотивированы *страхами* столкновения с реальностью, покинутости, потери контроля над жизнью. Ощущение мира как неясного, полного тревожных предчувствий и ожиданий плохого усиливает у созависимого ригидность и потребность в контроле над окружающими, страх и дискомфорт при общении с уверенными в себе и энергичными людьми, страх критики и острую реакцию на нее. Неспособность в выдвигении требований, неумение говорить «нет» и без агрессии критиковать других, страх ошибиться или привлечь внимание, страх установления интимных контактов определяют дефицит социальной компетентности созависимой личности. В ее отчаянных попытках сохранить свой фантазийный

¹ Руденский Е. В. Психология ненормативного развития личности: Виктимологические основания психологической теории дефицитарной патологии развития личности. Новосибирск. ГЦРО, 2000. С. 50.

² Фромм, Э. Здоровое общество. Искусство любить. Душа человека. М. АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2007.

³ Руденский Е. В. Психология ненормативного развития личности... Новосибирск. ГЦРО, 2000. С. 44.

мир вышеназванные страхи сочетаются с «боязнью страха» и стремлением заранее оградить себя от него: избежать потенциально связанных с ним ситуаций интимного общения с помощью алкоголя, наркотиков, избегания, манипуляций.

В аддикциях интимных отношений, основанных на созависимости, выделяются аддикция избегания и любовная. Центральной эмоциональной проблемой являются здесь базальные страхи:

- *страх покинутости*, под влиянием которого аддикт идет на жертвы, перенося многое: на уровне сознания I у любовного аддикта, на уровне подсознания — у аддикта избегания;
- *страх интимности* при внешнем, иногда показном стремлении к интимности: на уровне подсознания I у любовного аддикта, на уровне сознания — при избегании. Созависимый не способен перенести «здоровую» близость и боится ситуаций, где необходимо быть по-настоящему интимным, самим собой. Он подсознательно выбирает партнера, так же не способного быть интимным сколько-нибудь здоровым способом.

Повышенное межличностное и внутриличностное напряжение и связанные с ним сниженное настроение, закрепощенность, зажатость, внутренний дискомфорт, вынужденность поведения обуславливают выраженное и хроническое тензионное состояние созависимого. К значительному напряжению приводят блокированная потребность в устойчивых интимных связях и доверительных эмоционально насыщенных отношениях, а также неспособность хотя бы малое время побыть в одиночестве. Важный фактор тензионности — фрустрация потребностей, достижения целей и решения задач созависимости, главная из которых — заработать любовь и внимание значимого другого, став незаменимым. Обостренное ощущение своей потенциальной «заменяемости» делает созависимых особо уязвимыми. К. Меннингер подчеркивает: под маской самоотречения и жертвенности миллионов домохозяек скрыты тенденции самоуничтожения и защита себя от упреков или подозрений в излишней прагматичности. Подмена желания быть любимым стремлением стать объектом сострадания провоцируется чувством вины, возникающим при подавлении агрессивности¹.

Тензионность базальных страхов, маскируемых созависимыми под свой «крест», необходимость для других, моральные догмы и т. п., должна отражаться в ценностной сфере, отсюда изучение ценностей личности, их иерархии и динамики может быть важным диагностическим инструментом созависимости. Для проверки этой гипотезы нами проведено эмпирическое исследование жизненных ценностей двух случайных выборок с помощью вербального проективного теста «Must-тест. Определение жизненных ценностей личности» П. Н. Ивановой и Е. Ф. Колобовой. Данная методика позволяет определить 15 целей-ценностей: Свобода, открытость и демократия в обществе; Безопасность и защищенность; Служение людям; Власть и влияние; Известность; Автономность; Материальный успех; Богатство духовной культуры; Личностный рост; Здоровье; Привязанность и любовь; Привлекательность; Чувство удовольствия; Межличностные контакты и отношения; Богатая духовно-религиоз-

¹ Меннингер К. Война с самим собой. — М. ЭКСМО-Пресс. 2000. С. 109.

ная жизнь. В исследовании участвовали две выборки девушек и женщин со средним возрастом 19 лет (32 испытуемых, 566 высказываний) и 27 лет (24 испытуемых, 434 высказывания). Ниже представлены результаты диагностики по шкалам, непосредственно относящимся к содержанию созависимости.

Ценности межличностных отношений

Ценности	Долженствование		Страхи		Интолерантность	
	<i>Я непременно должен</i>		<i>Ужасно, если</i>		<i>Я не могу терпеть</i>	
	<i>Ср. 19</i>	<i>Ср. 27</i>	<i>Ср. 19</i>	<i>Ср. 27</i>	<i>Ср. 19</i>	<i>Ср. 27</i>
Служение людям	3.1	0	1.1	1.5	1.6	2.8
Автономность	8.9	3.8	3.2	3.1	4.2	9.7
Привязанность и любовь	16.2	41.3	19.5	7.7	3.2	1.4
Межличностные контакты	14.1	1.3	17.8	15.4	48.4	66.7

Сравнение представленных данных позволяет выявить определенную иерархию ценностей. Как можно видеть, доминируют ценности Межличностных контактов (потребность чувствовать себя частью группы, иметь свой круг общения; страхи, связанные с одиночеством и непониманием); на втором месте — Привязанность и любовь (потребность иметь близких, озабоченность по поводу отношений со значимыми людьми); на третьем — Автономность (потребность делать то, что сам человек считает важным, не зависеть от мнения окружающих, самому определять ход своей жизни); на четвертом — Служение людям (жизненные и профессиональные цели как помощь и содействие другим людям). Подчеркнем: Привязанность и любовь и Межличностные контакты, находясь на первых местах в иерархии ценностей испытуемых, буквально подавляют все остальные цели-ценности. Это свидетельствует о высокой личностной значимости соответствующих потребностей (проистекающих из нужд) и преимущественно негативной эмоциональной заряженности: страхи и особенно интолерантность значимо превышают долженствование.

Анализ динамики названных ценностей показывает определенные тенденции взросления:

1. Долженствование: Рост ценностей Привязанности и любви и снижение ценностей Автономности и Межличностных контактов
2. Страхи: снижение ценностей Привязанности и любви
3. Интолерантность: Рост ценностей Автономности и Межличностных контактов.

Итак, по мере взросления Привязанность и любовь становятся все более ценными в аспекте долженствования, но уменьшаются связанные с ними страхи. Ценность Межличностных контактов снижается в сфере долженствования, остается стабильной в отношении страхов и значимо повышается в сфере интолерантности. В целом это соответствует характеристикам созависимости: это неспособность к подлинно интимным отношениям, озабоченность созданием их внешнего подобия, сочетание избегания и навязчивости, нетерпимость к индивидуальности других людей и гибкости отношений

с ними. Таким образом, доминанта ценностей Привязанности и любви и Межличностных контактов в сферах долженствования, страхов и интолерантности может служить индикатором их тензионности для личности и важным маркером созависимости.

В принципе, жизнь в обществе каждого из нас строится на весах доверия\недоверия, связанных с тревогой. Доверие, пожалуй, даже более тревожно, так как здесь больше неопределенности и риска, а не избавления от тревоги. Чувство тревоги, anxiety является главной преградой на пути нормального осуществления межличностных отношений. Чтобы освободиться от anxiety или хотя бы приглушить ее, человек формирует «инфраструктуру личности», self-system с ее «охраняющими действиями», security operations — селективным невниманием, сублимацией и ложной персонификацией как себя самого, так и других. Крайняя ригидность, исключительная сопротивляемость любому опыту self-system становится, по выражению Салливена, «камнем преткновения в полезном для самой личности изменении» (Sullivan, 1953).

В мире межличностных отношений с его непредсказуемостью и неоднозначностью тем более нет неспособных ошибаться и нет достойных доверия авторитетов, что требует от нас развития критических способностей и мужества, необходимых для принятия ответственности за свой выбор и его последствия. И здесь мы вновь вынуждены обратиться к теме страха. Неспособность человека в спонтанной персонализации в социальных ролях преодолеть сопротивления — публичному самораскрытию в социальной роли; ролевым действиям, которые могут быть неадекватными его психоэмоциональному настрою; ролевым ожиданиям общества; конфликту Я-концепции и статуса роли в системе отношений — базируются на страхе быть самим собой¹. В целом страх — перед людьми, обществом, событиями — можно трактовать как боязнь возможности испытать от них боль/дискомфорт физический или моральный. Суть страха как реакции на жизненную ситуацию — неприятие изменений: он появляется, когда мы пытаемся что-либо удержать в неизменном состоянии, но не имеем такой власти. Страх изменений принимает обличья страха риска, успеха, потери.

М. Хайдеггер говорит о возникновении страха из «растерявшегося настоящего, которое страшно страшится страха, чтобы так лишь вернее ему подпасть»² и связывает его с ощущением утраты дома. Дом — пространство приятных, подвластных нам отношений, и мы ограждаем себя от всего неудобного, непривычного, неизведанного. Оно остается за пределами приятного и подвластного, в пространстве бессилия. Желание изменений — это решимость овладеть «неуютным», включить чуждое в «пространство дома». Но во внутренней крепости дома можно и забаррикадироваться, изолироваться, и тогда дом становится тюрьмой, а страх остается снаружи, и разбирательство с ним откладывается на будущее. Развитие способности «прятаться» — важный аспект взросления, остается, однако, причина раздора человека с самим собой — боязнь страха.

¹ Руденский Е. В. Психология ненормативного развития личности... Новосибирск. ГЦРО. 2000. С. 144.

² Хайдеггер М. Бытие и время. СПб. «Наука». 2006. С. 345.

Есть страх перед поражениями, но есть и поражения перед страхом¹, часто связанные с демонстративным выпячиванием собственного влияния и власти в привычном пространстве отношений. Фанатичная приверженность порядку, одержимость идеями о необходимости воспитывать, дисциплинировать и непрерывно держать под контролем окружающих производят впечатление силы человека. Но эта сила — только в «пространстве дома», а вне его человек слаб и озлоблен, чувствует себя неудачником и, убегая от страха, постоянно уклоняясь от потенциально пугающих жизненных шагов, лишь раздувает то, что хочет подавить: страх.

Страх разоблачает ничтожество, замечал Хайдеггер. Центральное звено страха — наше отношение к себе с оценкой своих ресурсов и возможностей, подпитываемой страхом разочарования в себе. Настроение страха возникает из смятения, а оно, в свою очередь, из «забывшейся актуализации путаницы парящих возможностей»². Осознать несоответствие своего образа Я в своих глазах и в глазах других, самодатрибуций и атрибуций других, особенно если последние принимаются за предписания, — значит обрести болезненные ощущения вины, тревоги, злости, сомнений. Осознать, что я вовсе не обязан быть тем, кем меня считают окружающие — высокое достижение, справедливо утверждает Р. Лэйнг³.

Любые внутренние или внешние перемены предполагают отказ от сложившейся реальности, от привычного, надежного и ограничивающего, антипатию к нему и его дискриминацию. Трансформация реальности требует сегрегации, физического и/или ментального отделения человека от «сожителей» по оставленному им миру и ресоциализации. Старая реальность и значимые другие, ранее бывшие ее посредниками для человека, должны быть переинтерпретированы в рамках новой реальности. Ресоциализация — это разрубание гордиева узла проблемы согласованности: тут реальность реконструируется *de novo*⁴. Здесь, однако, вступают в действие моральные доктрины: для окончательного разрыва зависимости необходимо дискредитировать значимого другого в своем внутреннем мире, стереть воспоминания о нем, даже если в глубине души нам его жаль. Но не похоже ли такое освобождение на стерилизацию? И, вероятнее всего, закончится такая ресоциализация созависимого поиском нового значимого другого. Очевидно, что началу новой ассертивной жизни должно предшествовать структурное изменение ценностей в их иерархических и содержательных характеристиках.

Список литературы

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. — М.: «Медиум», 1995.
2. Кёлер Х. Загадка страха. На чем основан страх и как с ним быть. — М.: Эвидентис, 2003

¹ Кёлер Х. Загадка страха. На чем основан страх и как с ним быть. М. Эвидентис 2003. С. 19.

² Хайдеггер М. Бытие и время. СПб. «Наука». 2006. С. 342.

³ Лэйнг Р. Я и другие. М. ЭКСМО-Пресс, 2002. С. 176.

⁴ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М. «Медиум». 1995. С. 258.

3. Лэйнг Р. Я и другие. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.
4. Меннингер К. Война с самим собой. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
5. Руденский Е. В. Психология ненормативного развития личности: Виктимологические основания психологической теории дефицитарной патологии развития личности. Ъ Новосибирск: ГЦРО, 2000.
6. Фромм, Э. Здоровое общество. Искусство любить. Душа человека. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2007.
7. Хайдеггер М. Бытие и время. Ъ СПб.: «Наука», 2006.

Секция 2. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

Захаров Михаил Степанович, Пятигорский государственный лингвистический университет студент кафедры психологического консультирования

Психологическое сопровождение в условиях рекреационной сферы

Социально-экономические преобразования в России, сопровождающиеся значительным снижением качества жизни населения страны, привели в действие многочисленные дестабилизирующие факторы, а неустойчивость стала характерной чертой функционирования многих оздоровительных учреждений. На фоне сложившейся ситуации рекреационная сфера занимает особое место, поскольку в ней происходит воспроизводство трудовых ресурсов и оздоровление населения страны, что делает ее экономически и социально значимой. В концепции модернизации российского санаторно-курортного комплекса отмечается, что система психологического обеспечения является ее необходимым компонентом. Отсутствие эффективной психологической помощи может привести к серьезным негативным последствиям снижения качества жизни и ухудшению психического здоровья человека¹. Внедрение современных программ психологического сопровождения (ППС), разработанных на основе субъектно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов, в комплексной системе рекреационных мероприятий могут оказать значительную помощь в практике оздоровления человека. Обозначенные противоречия стали основанием для выбора темы и разработки ППС.

Исследование было проведено в Пятигорском центральном военном санатории в июне-августе 2011 года. Испытуемыми выступили отдыхающие санатория мужчины и женщины в возрасте 35–40 лет. Количество испытуемых 60 человек. Внедрение ППС носило экспериментальный характер и включалось в уже существующей сетку-план организации физкультурно-оздоровительного и восстановительного процесса.

Цель ППС заключается в формировании знаний, умений и навыков ориентированных на повышение качества жизни, психического здоровья человека посредством улучшения его психоэмоционального состояния².

ППС разработана с учетом специфики возрастного развития испытуемых, с учетом психологических особенностей рекреационной сферы и направлена на улуч-

¹ Горбунов Г. Д. Влияние физических нагрузок на психические процессы [Текст]: дис. канд. психол. наук/Г. Д. Горбунов. - Л., 1997. - 24с.

² Доекин В. А. Вопросы дифференцированной самооценки функционального состояния [Текст]/В. А. Доекин и др.//Вопросы психологии. - 2008. - № 6.- С. 77–82.

шение психофизиологического и эмоционального состояния в процессе восстановительного периода. Модель психологического сопровождения представляет собой комплексную программу, разработанную на основе принципов личностно-ориентированного и субъектно-деятельного подходов, состоящая из трех модулей.

Информационный модуль. Направлен на конструирование новых знаний о себе; на осмысление своих возможностей в восстановительно-оздоровительном процессе; на актуализацию основных ценностей жизни; знакомит с типологией характера с акцентом на сильные и уязвимые черты и их ролей в достижении целей личности. Через систему разнообразных психологических техник и методик, рассматриваются стили бережного отношения к здоровью. Цель информационного модуля — научить понимать психологические особенности (физиологические, эмоциональные, когнитивные, регулятивные, личностные, социально-психологические) личности.

Эмоциональный модуль выполняет поддерживающую функцию и работает на принятие себя, внутренних противоречий, умения учиться у других, ценить личность и направлен на развитие чувства самооценности.

Регулятивно-поведенческий модуль направлен на формирование высокого уровня регуляции своих действий и модели поведения, ориентированное на достижение и реализацию своих возможностей, умений планировать «личный жизненный сценарий» и ставить адекватные, достижимые цели.

Критерием эффективности ППС выступают качественно новые, улучшенные показатели свойств психофизиологического и эмоционального состояния участников программы психологического сопровождения.

Программа состоит из тренингов и ориентирована на обучение мышечной релаксации, что является началом обучения аутогенной тренировки¹. Основным звеном всех проводимых нами исследований являлось то, что испытуемый с помощью психолога осваивал простейшие методы самоконтроля и отслеживал динамику изменений своего психоэмоционального состояния на протяжении всего периода экспериментального исследования. В ходе аутоэксперимента испытуемые обучались обрабатывать полученные данные и учитывать их при использовании влияния различных факторов среды в саморегуляции. В эксперименте предпочтение отдавалось обучению самоконтроля, саморегуляции и самоуправлению, позволяющим адекватно оценивать и влиять на скрытые возможности своего психофизиологического состояния в различные периоды, вносить соответствующие коррективы при использовании всего комплекса средств физической культуры, влияющих на формирование психомоторных способностей человека. В качестве центрального элемента структуры в системе выделены дозированные психомоторные упражнения, с учетом принципа последовательности и непрерывности².

¹ Пахомов Ю. В. Занимательный аутотренинг: игры и упражнения в обучении релаксации. – Изд. 2-е, доп. – М.: Независимая фирма «Класс», 2009. – 172 с.

² Цзен Н. В., Пахомов Ю. В. Психотренинг: игры и упражнения – Изд. 2-е, доп. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 272 с.

На этапе констатирующего эксперимента нами был применен метод психодиагностического изучения исходного уровня психоэмоционального состояния испытуемых, по следующим методикам¹. Методика САН. Этот бланковый тест предназначен для оперативной оценки самочувствия, активности и настроения Опросник К. Томаса. Методика К. Томаса «Предрасположенность личности к конфликтному поведению», методика позволяет изучить способы реагирования человека в конфликтных ситуациях. Методика диагностики межличностных отношений, созданная Т. Лири, Г. Леффоржем, Р. Сазеком. Она предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах. Психодиагностическое исследование исследуемых свойств личности предоставило 16 показателей это: 1 самочувствие, 2 активность, 3 настроение, 4 соперничество, 5 сотрудничество, 6 компромисс, 7 избегание, 8 приспособление, 9 авторитарный, 10 эгоистичный, 11 агрессивный, 12 подозрительный, 13 подчиняемый, 14 зависимый, 15 дружелюбный, 16 альтруистический.

Затем мы провели статистическую обработку полученных результатов. На этапе констатирующего эксперимента выявлено, что психологические характеристики контрольной и экспериментальной групп по t-критерию Стьюдента для независимых выборок не обладают значимыми различиями. Коэффициент корреляции r-Пирсона в исследуемых группах выявил равное количество значимых зависимостей в каждой группе. Обнаружено, что контрольная и экспериментальная группы после первого тестирования в исследуемых свойствах тождественны.

Переходим к анализу результатов исследуемых групп после формирующего эксперимента.

После формирующего эксперимента мы сравниваем результаты 1-го и 2-го срезов контрольной группы по критерию t-Стьюдента для зависимых выборок. Обнаружили, что средние значения двух сравниваемых зависимых выборок отличаются друг от друга по 5 показателям из 16. После санаторно-курортного восстановления по традиционной программе, средние значения показателей «самочувствие», «настроение» — возросли. А показатели «соперничество», «эгоистичность» и «агрессивность» — по своим средним данным снизились. Остальные показатели значимых различий не имеют.

Сравним результаты экспериментальной групп до и после внедрения ППС². Сравнивая результаты, по критерию t-Стьюдента для зависимых выборок, было установлено 10 статистически значимых различий из 16 возможных.

После внедрения ППС статистически значимо изменились 10 показателей в сторону повышения следующие — «самочувствие», «активность», «настроение», «со-

¹ Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М., Изд-во Института Психотерапии. 2010. - 490 с.

² Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных [Текст]: учебное пособие/А. Д. Наследов. - 2-е изд., испр. и доп. - СПб.: Речь 2009. - 336с.

трудничество», «дружелюбный». Показатели «соперничество», «авторитарный», «эгоистичный», «агрессивный», «подозрительный» по полученным результатам имеют тенденцию к статистически значимому снижению.

Коэффициент корреляции r -Пирсона в исследуемых группах обнаружил различные количественные и качественные показатели.

В контрольной группе, после формирующего эксперимента на втором срезе, обнаружено 19 значимых корреляций (на первом срезе было 10). Т.о количество значимых корреляций возросло с 10% до 17%.

По показанным данным выявлено 30 значимых корреляций, т.е. 25% от теоретически возможных. После внедрения ППС количество значимых корреляций возросло в 2,5 раза по сравнению с данными на этапе констатирующего эксперимента.

Полученные результаты, основе корреляционного анализа, в исследуемых группах не совпадает, что наглядно изображено на графике (рис. 1).

Контрольная группа первый срез, до санаторно-курортного восстановления по традиционной программе (К-1); Контрольная группа второй срез, после санаторно-курортного восстановления по традиционной программе (К-2); Экспериментальная группа первый срез, до санаторно-курортного восстановления (Э-1); Экспериментальная группа второй срез, после внедрения программы психологического сопровождения в санаторно-курортное восстановление (Э-2).

На графике результаты корреляционного анализа в группах К-1 и Э-1 почти полностью совпадают. После проведения формирующего эксперимента Э-2 показатели значительно превышают исходные Э-1, также мы видим большое преимущество почти по всем показателям по сравнению с группой К-2, где санаторно-курортное восстановление проводилось без внедрения программы психологического сопровождения.

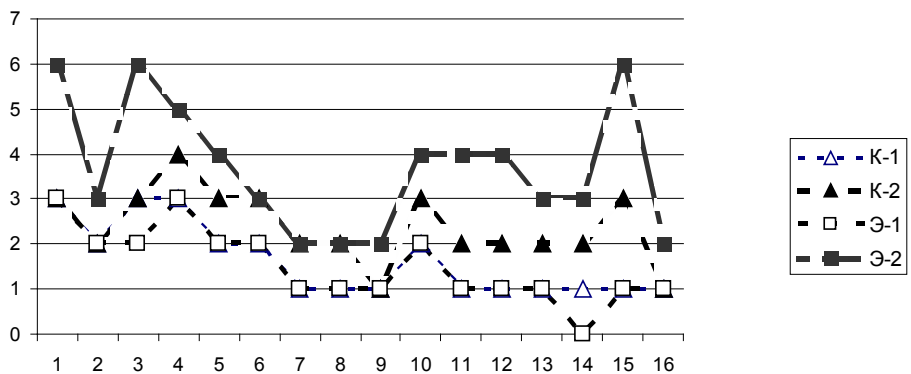


Рис. 1 Изменение количества значимых корреляций в контрольной и экспериментальной группах до и после формирующего эксперимента.

Выводы

1. ППС направленная на создание условий формирования оптимального психоэмоционального состояния человека, обеспечивающее его психическое здоровье,

нацелена на комплексный подход, приоритетной частью которого является воспроизводство трудовых ресурсов и оздоровление человека.

2. После внедрения ППС и комплексной оздоровительной программы санаторно-курортного восстановления, где отдыхающий с помощью психолога осваивает простейшие методы самоконтроля и отслеживает динамику изменений своего психоэмоционального состояния на протяжении всего периода экспериментального исследования;

3. При разработке и реализации психокоррекционной программы нами учтены индивидуально-психологических особенностей испытуемых и специфики профессиональной деятельности и состоит из трех взаимосвязанных модулей:

- **информационный модуль** направлен на конструирование новых знаний о себе, на осмысление своих возможностей в восстановительно-оздоровительном процессе;
- **эмоциональный модуль** выполняет поддерживающую функцию и работает на принятие себя, внутренних противоречий;
- **регулятивно-поведенческий модуль** направлен на формирование высокого уровня регуляции своих действий и модели поведения, ориентированное на достижение и реализацию своих возможностей.

4. После внедрения ППС, в экспериментальной группе, по критерию t-Стьюдента, статистически значимо изменились 10 переменных. В сторону повышения показатели: «самочувствие», «активность», «настроение», «сотрудничество», «дружелюбный». Показатели «соперничество», «авторитарный», «эгоистичный», «агрессивный», «подозрительный» по полученным результатам имеют тенденцию к статистически значимому снижению. В контрольной группе средние значения двух сравниваемых зависимых выборок отличаются друг от друга только по 5 показателям. После санаторно-курортного восстановления по традиционной программе, средние значения показателей «самочувствие», «настроение» возросли. А показатели «соперничество», «эгоистичность» и «агрессивность» по своим средним данным снизились.

5. По результатам корреляционного анализа в экспериментальной группе после внедрения ППС 30 значимых корреляций (25% от теоретически возможных). После внедрения программы психологического сопровождения количество значимых корреляций возросло в 2,5 раза по сравнению с данными на этапе констатирующего эксперимента. В контрольной группе, после формирующего эксперимента на 2-м срезе, обнаружено 19 значимых корреляций (16% от теоретически возможных).

6. Учитывая результаты нашего исследования можно утверждать, что экспериментально подтверждена эффективность программы психологического сопровождения для создания условий формирования оптимального психоэмоционального состояния человека, обеспечивающее его психическое здоровье.

Список литературы

1. **Горбунов Г. Д.** Влияние физических нагрузок на психические процессы [Текст]: дис. канд. психол. наук/Г. Д. Горбунов. — Л., 1997. — 24 с.
2. **Доекин В. А.** Вопросы дифференцированной самооценки функционального состояния [Текст]/В. А. Доекин и др.//Вопросы психологии. — 2008. — № 6. — С. 77–82.

3. **Наследов А. Д.** Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных [Текст]: учебное пособие/А. Д. Наследов. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб.: Речь 2009. — 336 с.
4. **Пахомов Ю. В.** Занимательный аутотренинг: игры и упражнения в обучении релаксации. — Изд. 2-е, доп. — М.: Независимая фирма «Класс», 2009. — 172 с.
5. **Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.** Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., Изд-во Института Психотерапии. 2010. — 490 с.
6. **Цзен Н. В., Пахомов Ю. В.** Психотренинг: игры и упражнения — Изд. 2-е, доп. — М.: Независимая фирма «Класс», 1999. — 272 с.

Мальцева Александра Александровна, НОУ Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, студентка кафедры психологии,

Суворова Наталия Владимировна, НОУ Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, канд. пед. н., доц. кафедры психологии

Особенности мотивационной сферы инвалидов трудоспособного возраста

В зависимости от своих социально-экономических приоритетов каждое государство формирует социальную и экономическую политику в отношении инвалидов. Однако возможности общества в решении проблем, связанных с инвалидностью, определяются не только степенью понимания самой проблемы, но и существующими экономическими возможностями. За последние годы численность инвалидов постоянно увеличивается, в связи с этим возникают серьезные проблемы с финансовым обеспечением политики в отношении инвалидов, главная задача которой должна заключаться в четкой структуризации этой социальной группы и формировании подходов к адресной социальной поддержке по отношению к различным группам в зависимости от их специфики.

Одной из важнейших задач социальной интеграции является обеспечение защиты и полной интеграции инвалидов в экономическую жизнь и жизнь общества, в том числе, на основе равного доступа к образованию, информации, технологиям. Политика выравнивания возможностей для людей с инвалидностью — задача государства, в том числе, в сфере доходов, образования, занятости, участия в общественной жизни.

Инвалиды часто сталкиваются с множеством проблем на рынке труда, поэтому государство должно реализовывать политику занятости в отношении инвалидов, целью которой является включение инвалидов в сферу трудоустройства. Эффективное трудоустройство инвалидов невозможно без развитой системы их образования и профессиональной подготовки. Потребности, мотивация и социальное поведение инвалидов значительно отличаются от других групп. Особенно это касается молодых инвалидов. Выходя на рынок труда, молодые инвалиды сталкиваются как с узлом

проблем, присущим всей молодежи — отсутствие опыта работы, социальных связей, так и всему контингенту инвалидов — предубеждение со стороны работодателей, особые требования к рабочему месту и условиям труда, более низкое образование. Отсутствие интегрированного образования и наличие сложностей с получением востребованных специальностей делают инвалидов неконкурентоспособными на рынке труда, а недоступность объектов социальной инфраструктуры для этой категории граждан сокращает количество рабочих мест до минимума.

Принятие Закона «О социальной защите инвалидов в РФ» наметил новые подходы к формированию социальной политики по отношению к инвалидам¹.

По разным данным, в России более 13 млн. инвалидов. По оценке Минздрава, 2300000 инвалидов находятся в трудоспособном возрасте, из них 800000 хотят работать, но не работают. По оценкам ВОЗ 2011 года, почти 15% населения во всем мире имеет инвалидность.

Возможность работать для инвалидов гораздо важнее, чем для прочих граждан. Недавнее исследование опубликованное в *Journal of Economic Issues*, показывает, что в США работающие инвалиды не только имеют лучшее экономическое, но и намного лучшее социальное и психологическое положение. Репрезентативный опрос американских домохозяйств, проведенный в 1998–2000 гг., показал, что при прочих равных, средний годовой семейный доход работающих инвалидов на 49% выше, чем у неработающих, а различие между годовым семейным доходом работающих и неработающих американцев без инвалидности составило в том же исследовании всего 13%. Другими словами, возможность работать в гораздо большей степени, изменяет экономическое положение инвалидов по сравнению со средним американцем. Кроме того, возможность работать уменьшает и социальную изоляцию инвалидов — почти половина из них являются регулярными участниками социальных групп. Улучшается и психологическое состояние работающих инвалидов. Среди них «очень довольны жизнью в целом» почти половина (среди неработающих инвалидов — чуть более трети), находятся в состоянии депрессии — 11% (среди неработающих инвалидов — 21%), чувствуют себя нужными и полезными — 70% (среди неработающих инвалидов — 50%).

По данным исследований Независимого института социальной политики в России, более половины инвалидов хотели бы работать, но не могут трудоустроиться. Лишь треть от числа обратившихся в службы занятости инвалидов могут найти работу.

Однако, на сегодняшний день существует и проблема с наличием трудовой мотивации у самих инвалидов, многие из которых не знают о возможности получения оплачиваемой работы, о существовании профессиональной реабилитации, проводимой в рамках индивидуальной программы реабилитации. Проблема низкой мотивации инвалидов к труду, заключается во множестве факторов и причин. Дело в том, что на протяжении многих лет политика нашего государства была направлена на отделение инвалидов в отдельный класс людей, который жил исключительно в своем узком кругу «среди своих» вдали от остального общества. Для инвалидов создавались

¹ Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология. - СПб. - 2000.

специализированные детские сады, школы-интернаты, даже работали инвалиды исключительно на специализированных инвалидных предприятиях. В настоящее время более половины таких предприятий государство просто закрыло за ненадобностью. Многие инвалиды, долгое время работавшие на таких предприятиях, просто остались за бортом. Им психологически сложно представить себя на открытом рынке, поскольку у них в головах плотно засела мысль, что здоровое общество их просто не примет, и им будет сложно конкурировать со здоровыми¹.

Следовательно, изучение особенностей мотивационной сферы современных инвалидов является актуальным и востребованным социальными структурами.

Нами было проведено исследование по выявлению особенностей мотивации трудовой деятельности инвалидов трудоспособного возраста. Общее число испытуемых — 60, с различным общеобразовательным уровнем, социальным статусом. Испытуемые были разделены на две группы по признаку: работающие и неработающие.

С помощью теста мотивации достижений² было выявлено 3 группы испытуемых:

1 я группа — 27% выборки, которые характеризуются мотивом стремления к успеху;

2 я группа — испытуемые, у которых нет ярко выраженного преобладания той или иной мотивационной тенденции;

3 я группа — 27% выборки, которые характеризуются мотивом избегания неудач.

Таким образом, в группу № 1 попали все работающие инвалиды; в группу № 3 попали все неработающие инвалиды; в группу № 2 попали в равном количестве работающие и неработающие инвалиды трудоспособного возраста.

Согласно методике «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана³ нам удалось выявить, что представители группы работающих инвалидов по всем шкалам мотивированы выше, чем представители неработающих инвалидов. Наибольшая разница между средне групповыми значениями представляет следующие шкалы: жизнеобеспечение, общение, творческая активность, они составляют 4,1; 4,3; 4,3 балла соответственно.

Данные по диагностике социально-психологических установок личности в мотивационно — потребностной сфере О.Ф. Потемкиной⁴ также указали на более высокую мотивацию по шкалам: ориентация на труд (2,1 б.), ориентация на результат (2,3 б.), ориентация на власть (2,5 б.), ориентация на деньги (2,1 б.) работающих инвалидов.

Следовательно, можно сделать вывод, что мотивация работающих инвалидов более выражена, профессионально ориентирована, устойчива и имеет четкую структуру мотивационного профиля личности. Мотивация неработающих инвалидов значительно ниже, неустойчива и имеет размытый мотивационный профиль.

¹ Степанский В.Н. Влияние мотивации достижения успеха и избегание неудач на регуляцию деятельности. Вопросы психологии. - 1981, № 6.

² Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Под ред. Райгородского Д.Я. - Самара. - 2000.

³ Кондаков И.М., Нилопец М.Н. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля. - Психологический журнал. - 1995, № 5.

⁴ Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. - СПб. - 2000.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что психологическая коррекция мотивационной сферы может в целом существенно и положительно изменить отношение инвалида к профессиональной деятельности и тем самым способствовать эффективной самореализации его личностного потенциала.

Список литературы

1. Кондаков И. М., Нилопец М. Н. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля. — Психологический журнал. - 1995, № 5.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М. - 1996.
3. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология. — СПб. - 2000.
4. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Под ред. Райгородского Д. Я. — Самара. — 2000.
5. Степанский В. Н. Влияние мотивации достижения успеха и избегание неудач на регуляцию деятельности. Вопросы психологии. — 1981, № 6.
6. Хекхаузен Х. Мотивация достижения. — СПб. — 2001.

*Тарасова Татьяна Викторовна,
Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва,
профессор кафедры педагогической психологии и педагогики*

*Погбаева Алина Дмитриевна,
Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва,
студентка 5 курса, специальность «Психология»*

Профессиональное становление личности на основе склонности

Значимость и актуальность проблемы отношения к профессионально-трудовой деятельности определяются особой остротой, которую приобретает в условиях настоящего времени задача всесторонней подготовки молодежи к труду и выбору профессии. В числе этих условий — необходимость ускоренного и неуклонного повышения эффективности, рационализации труда и благосостояния современных людей.

Трудовая деятельность человека способствует развитию личности работника, формирует его способности и потребности. При этом отношение к трудовой деятельности, возникающее в период подготовки к труду и в процессе самого труда, рассматривается как одна из важнейших социальных и психологических характеристик личности. Опыт показывает, что профессиональная деятельность, приносящая человеку наибольшее удовлетворение, обычно оказывается именно той деятельностью, в которой он может сделать максимальный вклад в общее дело, принести наибольшую пользу обществу¹.

¹ Ильин Е. П. Склонности к тому или иному виду деятельности и выбор профессии/ Дифференциальная психология профессиональной деятельности – СПб.: «Питер», Серия

Эти сложные и насущные задачи ставят много важных проблем перед психологами и педагогами. Их научный поиск служит выявлению и изучению путей и способов решения актуальных вопросов профессиональной ориентации молодёжи.

При этом имеется в виду и расширение реальных возможностей для применения человеком своих творческих сил, способностей и дарований, для всестороннего развития личности.

Вот почему изучение психологической сущности пристрастного отношения человека к своей деятельности, называемого склонностью, ее развития и разнообразных проявлений в жизни личности имеет в наши дни особенно большое значение.

Совокупность условий, влияющих на выбор профессии, велика. Ее составляют и социальные условия жизни, и условия семейного воспитания, особенности обучения в школе, взаимоотношения со знакомыми взрослыми и сверстниками, актуальные потребности общества в кадрах и многое другое. Все эти факторы, так или иначе, определяют становление склонностей личности, тем самым опосредствованно обуславливая особенности выбора профессии.

Цель данной статьи — изучить особенности проявлений склонностей личности в профессиональном выборе.

Наша задача состоит в том, чтобы показать, как развиваются побуждения личности (ее потребности, мотивы и цели) и как развитие этих побуждений определяет выбор профессии и труд по профессии. Знание всех этих вопросов является необходимой предпосылкой для целенаправленного укрепления и развития разнообразных увлечений, интересов и склонностей личности, которые образуют психологическую основу сознательного выбора профессии.

Понятие «склонность» закрепилось в отечественной психологии в 40-е годы XX века (С. Л. Рубинштейн). Однако до сих пор оно не получило однозначного толкования. В одном случае склонность понимается как направленность на определенную деятельность (С. Л. Рубинштейн), как профессиональная направленность (Е. А. Климов, А. Г. Ковалев), как потребность в каком-либо виде деятельности (Н. С. Лейтес), в другом — как одно из проявлений социальной направленности личности (К. К. Платонов)¹.

Одним из первых исследований соотношения склонностей и способностей являлась работа Н. С. Лейтеса «Склонность к труду как фактор одаренности». А. Б. Орлов на материале конкретных психологических исследований показал, как развитие побуждений личности определяет выбор профессии².

Несмотря на возросший за последнее время интерес со стороны ряда социально-гуманитарных наук к взаимосвязи склонности с профессиональным выбором, данное направление все же остается полностью не изученной. Профессиональная деятельность дает человеку большие возможности: она позволяет ему самореализ-

«Мастера психологии», 2008. С. 10.

¹ Климов Е. А. Психология профессионала – М.; Воронеж: НПО «МОДЭК» 2004. С. 156.

² Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни – М.: «Мысль», 2001. С. 148.

зовать себя, проявить свою индивидуальность, создает финансовую основу благополучия личности, поддерживает психическое здоровье и что очень важно — дает ощущение нужности обществу, удовлетворенность жизнью. Ученые убедились в том, что люди, достигшие профессиональных вершин, сделавшие карьеру, живут намного дольше тех, кто неудачлив в работе. Получается, что правильный выбор работы — один из значимых факторов успешности в жизни человека.

Профессиональная ориентация решает одну из важнейших задач социализации личности — задачу ее профессионального самоопределения. Жизнь показывает, что в случае правильного выбора молодым человеком профессии в выигрыше не только общество, но, главное, личность, испытывающая удовлетворение и получающая широкие возможности для самореализации.

Профессиональное самоопределение — это осознанный выбор индивидом профессиональной деятельности на основе самооценки своих качеств и в соответствии со своими интересами и потребностями, определение себя относительно выработанных в социуме критериев профессионализма¹.

Профессиональный выбор, в отличие от профессионального самоопределения (по Е. И. Головахе), — «это решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу школьника», который может быть осуществлен «как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения» и «в последнем случае выбор профессии как достаточно конкретный жизненный план не будет опосредован отдаленными жизненными целями».

Дж. Сьюпер считает, что в течение жизни (карьеры) человек вынужден совершать множество выборов. Данный выбор совершается человеком с учетом его личностных особенностей, направленности личности. В настоящее время утвердившимся считается представление о том, что личность не только органично отвечает на те или иные воздействия, которым она подвергается, но и с определенного времени своей жизни способна сознательно выбирать для себя род занятий, устанавливать круг общения, самостоятельно организовывать свое бытие (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Л. Н. Коган, Л. В. Сохань и др.)².

В определенный период жизни потребность в труде (желание быть материально независимым от родителей) становится основной жизненной потребностью. Для другой возрастной группы труд может выступать средством удовлетворения потребности личности в общественном признании, престиже, способом самовыражения, признания обществом ее индивидуальности. Эти качества труда делают его важнейшей основой жизненной перспективы личности взрослого человека.

Разумеется, интересы, способности и ценности проявляются, хотя бы неявно, на любой стадии выбора. Но ценностные аспекты, как общественные (осознание социальной ценности той или иной профессии), так и личные (осознание того, чего индивид хочет для себя), являются более обобщенными и обычно созревают и осоз-

¹ Сейтешев А. П. Профессиональная направленность личности/Теория и практика воспитания – Алма-Ата: 1990. С. 281.

² Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда. <http://www.bookmate.ru>

наются позже, чем интересы и способности, дифференциация и консолидация которых происходит параллельно и взаимосвязано.

Чем сильнее привлекает человека какая-нибудь деятельность, тем больше он занимается ею, и это приводит к развитию нужных для нее способностей. В свою очередь, та деятельность, к которой человек более способен, дает большее удовлетворение и поэтому больше привлекает к себе, увлекает личность.

Профессия предоставляет уникальную возможность применить свои способности на конкретном трудовом посту, выработать индивидуальный стиль деятельности, реализовать свою потребность быть личностью, индивидуальностью в профессиональном труде. Высокий профессионализм позволяет личности реализовать и свою склонность к сверхнормативной профессиональной активности, максимально выражающей запредельные возможности человека.

Полная погруженность в профессиональную жизнь, удовлетворенность выбранной профессией, осознанная профессиональная позиция, постоянное подтверждение своей профессиональной значимости, полезности приводят к возникновению особого эмоционального состояния — профессионального оптимизма.

Все эти профессионально обусловленные изменения способствуют профессиональному самоутверждению, конституируют самоопределение личности в профессиональной культуре и означают полную интеграцию в профессиональную среду¹.

Имеющиеся в психологии данные позволяют считать, что все побуждения личности могут быть объединены в несколько различных групп, отношения между которыми суть отношения развития. Все многообразие побуждений, объединенных в такие группы, можно рассматривать как цепочку развития, в которой каждая группа выступает в виде отдельного звена, этапа развития, образующего одновременно и результат предшествующего развития побуждений, и предпосылку их дальнейшего развития.

Установление такого генетического соотношения склонности и других побуждений личности (влечений, желаний) дает возможность охарактеризовать собственно склонность как этап развития побуждений. Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы².

Конечно, эти жизненно важные проблемы возникают перед личностью в течение всей ее жизни. Личность же постоянно изменяется, развивается. Значит, на разных стадиях ее развития одни и те же задачи профессионального самоопределения решаются по-разному.

Постоянное уточнение своего места в мире профессий (либо конкретной профессии), осмысление своей социально-профессиональной роли, отношения к профессиональному труду, коллективу и самому себе становятся важными компонентами

¹ Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни – М.: «Мысль», 2001. С. 149.

² Климов Е. А. Психология профессионала – М.; Воронеж: НПО «МОДЭК» 2004. С. 173.

жизни человека. Иногда возникает отчуждение от профессии, человек начинает ею тяготиться, испытывает неудовлетворенность своим профессиональным положением. Нередки случаи вынужденной смены профессии (специальности) и места работы.

Можно констатировать, что перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к профессиям, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или ее смене, уточнения и коррекции карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов.

Для исследования психологических особенностей склонности личности в профессиональном выборе было необходимо определить наиболее надежные способы изучения. При выборе методик учитывалось: положительная оценка применения и надежности методики по данным ряда отечественных и зарубежных исследователей, доступность методики для изучаемого контингента людей, пригодность данной методики для групповых обследований и т. д.

Так, с целью выявления доминирующего типа профессии респондентов двух возрастных групп (группа 1 — от 18 до 29 лет; группа 2 — от 35 до 45 лет), мы предложили «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова¹. В каждой из 20 пар предлагаемых видов деятельности необходимо было выбрать только один вид, отмечая его на листе для ответов. При обработке данных было подсчитано количество выборов одного из пяти типов профессии в каждой из двух групп.

Результаты количественной обработки полученных данных показали, что доминирующим типом профессии для молодых людей (группа 1) является тип «Человек-человек» — 53,3% (8 чел.). Данный тип является ведущим и для людей зрелого возраста (группа 2) — 40% (6 чел.). Показатели иных типов профессии варьируются у двух групп: тип «Человек — техника» выбирают лишь 6,7% (1 чел.) группы 1, в то время как в группе 2 данный показатель составляет 23,3% (4 чел.). Тип профессии «Человек — знак» выбрали 13,3% (2 чел.) группы 1 и 23,3% (4 чел.) группы 2. Показатели профессии типа «Человек — художественный образ» составили 20% (3 чел.) в группе 1; лишь 6,7% (1 чел.) в группе 2. Наконец, профессии типа «Человек — природа» имеют наименьшие значения — по 6,7% (1 чел.) в группах 1 и 2.

Таким образом, опираясь на экспериментальные данные, можно говорить о том, что наиболее предпочитаемым типом профессии, как молодых, так и зрелых людей является тип «Человек — человек», связанный с взаимодействием с людьми, общением. Однако необходимо отметить, что наиболее «практичный» тип профессии «Человек — техника» наименее востребован именно у молодых людей. У людей зрелого возраста наблюдается склонность к выбору данного типа профессии.

В заключение отметим, что в последнее время все больше внимания уделяется взаимосвязи склонности личности с профессиональным выбором. Она всё глубже стала проникать в область проблем социальной, возрастной, педагогической психологии

¹ Ильин Е. П. Склонности к тому или иному виду деятельности и выбор профессии/ Дифференциальная психология профессиональной деятельности – СПб.: «Питер», Серия «Мастера психологии», 2008. С. 200.

и ряда других наук. Не смотря на возросший к ней интерес, взаимосвязь склонности личности с выбором профессии до сих пор является до конца не изученной.

Определяющую роль в процессе становления того или иного типа склонности играют не некие врожденные задатки и предрасположенности, а прижизненно складывающиеся условия активности, деятельности человека.

Выбирая профессию, человек определяет для себя, какие жизненные ценности могут быть реализованы с ее помощью, знает, зачем она нужна, какая польза от нее для людей и для себя. Профессия рассматривается в качестве внешнего средства достижения жизненных целей.

При выборе профессии необходимо учитывать побуждения, склонность личности, каждый раз образующие важный «мотивационный переход» от одной деятельности к другой, от одного этапа жизни к другому.

Наше исследование является основой для дальнейшего изучения склонностей личности, увлечений, акцентуаций характера, их роли для профессионального самоопределения и реализации в той или иной сфере профессиональной деятельности, мотивацией в которой должна быть не только материальная заинтересованность, но и самореализация личностных особенностей.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни — М.: «Мысль», 2001.
2. Ильин Е. П. Склонности к тому или иному виду деятельности и выбор профессии/Дифференциальная психология профессиональной деятельности — СПб.: «Питер», Серия «Мастера психологии», 2008.
3. Климов Е. А. Психология профессионала — М.; Воронеж: НПО «МОДЭК» 2004.
4. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда. <http://www.bookmate.ru>
5. Сейтешев А. П. Профессиональная направленность личности/Теория и практика воспитания — Алма-Ата: 1990.

Шавшаева Лидия Васильевна
СПб ГОУ ВПО «СПбГИПСР», старший преподаватель

Кабак Анастасия Александровна
СПб ГОУ ВПО «СПбГИПСР», студент

Специфика профессионального выгорания сотрудников ОВД

На современном этапе развития в России все более значимое место занимает процесс реформирования различных структур, система МВД не является исключением. Процесс охватывает всю систему труда сотрудников правоохранительных органов, что соответственно задействует процесс адаптации к быстро меняющимся условиям и не может не отразиться на профессиональном здоровье сотрудников.

Требования к деятельности специалиста ужесточаются, объем выполняемой работы увеличивается, для сотрудников уже не является мотивирующим фактор — заработная плата. Данная реформа направлена на улучшение или на разрушение системы в целом? На этот вопрос однозначно сложно ответить, однако можно заметить, что этот процесс отражается не только на профессиональном здоровье сотрудников и приводит их к деструкции, но и на всей системе МВД, в целом.

Проблемой профессионального выгорания занимались Маслач К., Э. Морроу, Самоукина Н. В., Ильин Е. П., Маслач К., Лебедева В. В., Тимошенко С. Э., Новикова Б. Д., Безнососов С. П. и другие.

Профессиональное выгорание — это состояние специалистов, работающих в сфере оказания помощи, которое характеризуется утратой интереса к профессиональной деятельности, снижением активности, а также может сопровождаться профессиональной деформацией¹.

«Группой риска» являются специалисты, деятельность которых, так или иначе, требует вовлечения в непрерывный прямой контакт с клиентами различной социальной направленности — здоровыми людьми, пациентами, детьми, безработными, заключенными и другими.

Исследования Мальцева В. Н., Амирова Н. Х., Буданова А. В., Богданова В. М. посвящены изучению специфики выгорания работников правоохранительных органов.

По мнению Мальцева В. Н. и Амирова Н. Х., профессиональное выгорание тесно связано с эмоциональным выгоранием и является его составляющей и представляет собой состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления, возникающее в результате хронического стресса на работе, при этом его развитие характерно в первую очередь для профессий, где доминирует оказание помощи людям (медицинские работники, учителя, психологи, социальные работники, работники правоохранительных органов, сотрудники МЧС)².

Изучению особенностей социальной перцепции, наблюдательности различных категорий сотрудников МВД посвящено исследование С. П. Безнососова. Исследователь предполагал, что особенности профессиональной деятельности людей проявятся в их суждениях и наблюдениях за героями ситуации. В результате как отмечает автор, некоторые сотрудники ОВД, интерпретируя жесты и мимику собеседников, оценивали их как преступников. Причем такое искаженное восприятие людей и их поступков было характерно только для сотрудников милиции³.

Профессиональная деформация сотрудников ОВД, по мнению Митюриной Н. Ю.⁴ в своем развитии проходит три основных уровня: начальный, средний и глубинный, по разному влияющие на эффективность служебной деятельности.

¹ Аверин. А. Н. Управление персоналом. – М.: РАГС, 2010. – 208с.

² Там же.

³ Безнососов С. П. Профессиональные деформации личности. - СПб.: Речь, 2004. - 272с.

⁴ Митюрина Н. Ю. Проблемы профессиональной деформации личности сотрудников ОВД в контексте уголовно-правовых отношений//Правовая политика и правовая жизнь. – 2008. - № 4. - С. 180–186.

Начальный уровень характеризуется незначительными, извне малозаметными, изменениями в личности. Сотрудник познает и овладевает профессиональной деятельностью, формируя собственный стиль ее выполнения, но еще не попадает в фатальную зависимость от службы.

На этом уровне профессиональная деформация, как правило, не оказывает заметного отрицательного влияния на эффективность служебной деятельности, а даже содействует решению конкретных оперативно-служебных задач. Это достигается за счет психологической защиты, которая состоит в снижении остроты восприятия отрицательных, психотравмирующих факторов деятельности, их осознании и оценки как неминуемых, будничных, обычных. Такое упрощение уменьшает психическое напряжение до уровня, мобилизующего личность, оптимизирует эмоциональное самочувствие, делает минимально достаточными психологические затраты на выполнение деятельности.

Средний уровень деформации характеризуется существенными количественно-качественными изменениями. Наблюдается постепенная гипертрофия, или заострение, чрезмерная выраженность профессионально важных качеств, дальнейшая их трансформация в свою противоположность. Так, присущая милиционеру внимательность превращается в подозрительность, уверенность — в самоуверенность, самообладание, спокойствие — в равнодушие, требовательность — в придирчивость, усердие — в педантизм и т. п.

Отдельные психологические черты, которые субъективно начинают оцениваться как второстепенные, а то и лишние подавляются, а в дальнейшем и вовсе атрофируются, исчезают. Теряется убежденность в законопослушности граждан, возможности эффективной борьбы с правонарушениями, в необходимости проявлять в своей работе такие чувства, как сопереживание, понимание, желание и готовность оказать помощь.

По отношению к людям, и, прежде всего, к объектам своей служебной деятельности формируется предвзятое отношение, состоящее в том, что в человеке отыскивается и принимается во внимание, прежде всего, то, что подтверждает профессиональные стереотипы и откидывается как случайное и неважное все другое. Проявляется склонность к обвинению как внутренняя установка сотрудника ОВД на виновность подозреваемого, однобокое толкование, недооценка его доводов. Все это возникает вследствие подозрительности, снижения самокритичности, неумения посмотреть на свои действия и обстоятельства дела объективно.

Стиль служебного общения переносится на внеслужебное поведение. Сотрудник может настолько идентифицироваться с профессией, что вне собственной воли остается милиционером во всех сферах внеслужебной жизни. Конкретными проявлениями этого являются, например, занятие в общественном транспорте места наиболее удобного для обзора, переворачивание бумаг с записями при появлении другого человека, невольная фиксация внешности граждан, номерных знаков автомобилей, неуместное употребление профессионального юмора, жаргона и т. п.

Профессиональные интересы начинают занимать устойчивое доминирующее место и подчиняют себе все другие. Казалось бы, в этом нет ничего вредного, в особенности для деятельности. Но работник все больше воспринимает и оценивает окру-

жающую среду с позиции пользы для службы, интересуется только тем, что можно непосредственно использовать в работе. Постепенно, но неуклонно ограничивается круг внеслужебного общения, теряется ощущение общности с разными слоями населения. Наконец служебная деятельность оказывается самоудовлетворяющей, единственно важной и желательной сферой активности личности. Наблюдается желание под разными поводами подольше находиться на службе при отсутствии в этом объективной необходимости, стойкое любопытство к служебным делам при нахождении вне службы (во вне рабочее время, выходные, отпуск).

Завершается формирование достаточного профессионального опыта. Выучив, образно говоря, все главные тайны деятельности, сотрудник начинает хорошо ориентироваться в том, какими нормами и обязанностями можно пренебрегать или подменять их собственным толкованием без особого риска понести ответственность за это. Понимание сущности законопослушного поведения становится сугубо субъективным и произвольным: «Если нормы права отягощают или мешают, их можно не придерживаться». В основе этого лежат дефекты правосознания работника милиции, его нравственно-волевая ненадежность, психологическая неустойчивость. Последняя состоит в невозможности противостоять давлению со стороны заинтересованных людей — должностных лиц, коллег по службе, самого объекта деятельности, его родственников и др¹.

Итак, профессиональное выгорание — это состояние, которое сопровождается профессиональной деформацией, эмоциональным выгоранием, а также влечет за собой определенные последствия, в большей степени негативные.

Профессиональное выгорание — это всегда сигнал, для того, чтобы оказать помощь сотруднику. При этом всегда нарушается эффективность его деятельности, снижается мотивация, ухудшается общее соматическое самочувствие. Последствия выгорания несут за собой негативные проявления, которые отражаются не только на определенном сотруднике, но и на всем коллективе в целом.

Список литературы

1. Аверин. А. Н. Управление персоналом. — М.: РАГС, 2010. — 208 с.
2. Безносков С. П. Профессиональные деформации личности.- СПб.: Речь, 2004.- 272 с.
3. Митюрин Н. Ю. Проблемы профессиональной деформации личности сотрудников ОВД в контексте уголовно-правовых отношений//Правовая политика и правовая жизнь. — 2008.- № 4. — С. 180–186.

¹ Митюрин Н. Ю. Проблемы профессиональной деформации личности сотрудников ОВД в контексте уголовно-правовых отношений//Правовая политика и правовая жизнь. — 2008.- № 4. - С. 180–186.

*Шатунова Елена Анатольевна Республика Саха Якутия г. Нерюнгри
аспирантка ДВГУПС, МОУ «Гимназия № 1» практический психолог*

Значение доверия в профессиональной деятельности специалистов, работающих с разной категорией техники

В последние десятилетия происходит существенное усложнение создаваемых технических объектов. Это приводит к принципиальному изменению профессиональных функций и характера деятельности специалистов, работающих с различной категорией техники и персонала управления. К качественным характеристикам возрастающей сложности создаваемой техники, прежде всего, следует отнести свойства потенциальности сложных крупномасштабных технических объектов, которое выражается в возможности возникновения непредвиденных ситуаций управления из-за многообразия и непредсказуемости технических объектов. Интенсивное развитие техники и ее широкое использование обуславливают актуальность исследований и разработок, связанных с проблемой организации эффективного взаимодействия человека и машины в рамках единой системы «человек — машина». По современным представлениям обоснование рационального (и даже оптимального) распределения функций должно базироваться на оценках доверия к техническим объектам с целью качества решения трудовых задач человеком (и машиной) и оценках влияния этого качества на общую эффективность системы. Проблема организации взаимодействия — комплексная проблема, требующая для своего решения использования во взаимосвязи методов и результатов, заимствованных из самых различных областей математики, техники, психологии. Иными словами, решение многих задач, возникающих в процессе управления производством, может быть осуществлено достаточно эффективно только системой «человек — машина», а не человеком или машиной в отдельности.

На современном этапе развития психологии актуализируются проблемы изучения духовно-нравственных категорий, которые играют одну из ключевых ролей в жизни общества, выполняя связывающую функцию между людьми и объектами окружающего мира. Доверие — один из самых сложных и значимых феноменов, изучаемых в мире психологии, влияющий на успешность человеческой жизни, и эффективность функционирования любого предприятия или организации. Для того, чтобы понять, его значение в профессиональной деятельности специалистов технических профессий необходимо подробно исследовать факторы, оказывающие непосредственное воздействие на его уровень. Несмотря на всю важность феномена доверия, до определенного периода оно оставалось не изученным, особенно, в области технических и социотехнических систем. В отечественной психологии первым человеком, заявившим о доверии, как о самостоятельном объекте изучения, стала Скрипкина Т.П. До нее понятие доверия широко использовалось авторами в контексте других проблем (В. Вичев, Б. Поршневу, В. Куликов, А. Донцов и др.). Феномен доверия много исследовали как феномен именно межличностного или внутриличностного явления, не затрагивая профессиональную сферу. Первые работы по дове-

рию в производственной сфере появились относительно недавно, за рубежом, и лишь недавно появились в России. На данный момент ведется множество исследований, касающихся влияния феномена доверия на эффективность и продуктивность предприятия. На данный момент существует множество исследований, посвященных проблеме влияния доверия на разные сферы деятельности, а так же существуют исследования, посвященные проблеме влиянию различных факторов на доверие. В связи с этим представляется важным изучение феномена доверия в контексте профессиональной деятельности специалистов, работающих с разной категорией техники. Профессиональная деятельность является основной и конкретной формой трудовой активности человека, занимающая существенную роль в его жизнедеятельности, социальном развитии, самореализации и самоутверждении. Особенностью прохождения человеком своего профессионального пути является не только его развитие как личности и становления как субъекта труда, но и периодическое изменение характера его деятельности (как её вида, так и содержания, условий организации и т.д), что обуславливает нестандартность процесса взаимосвязи, взаимозависимости человека и деятельности, специфичность для каждой профессии своя. В зависимости от степени доверия к технике, люди бывают удовлетворены или не удовлетворены своим рабочим местом, должностью, положением, профессиональной уверенностью.

Научно-технический прогресс не только способствует определённым достижениям в социально-экономическом развитии современного общества, совершенствованию технических средств труда, но сопровождается также ростом сложности, напряжённости, ответственности, вредности и опасности деятельности представителей профессий технических специальностей. Это определяет актуальность и необходимость изучения закономерностей функционирования системы «человек-машина» обоснования рекомендаций по её обеспечению и совершенствованию. Результаты этого изучения должны быть направлены на обеспечение адаптации человека к современным техническим объектам, с опорой на доверие к их производителям. Тем более что в современной инженерной психологии уже сформулирован принцип преимущественных возможностей. Согласно этому принципу, рациональное распределение функций между человеком и машиной должно осуществляться так, чтобы человеку поручались те функции, которые позволяют ему наиболее эффективно реализовать свои возможности, а машине — те, которые требуют выполнения стереотипных операций, высокого быстродействия и точности. Другими словами, возникает необходимость сравнения человека и машиной в отношении возможностей приема, хранения и переработки информации. Анализ позитивных и негативных сторон человека и машины привел некоторых исследователей к выводу, что при высоком доверии к машине будущего необходим тот же принцип обработки информации, какими пользуется человек.

Пожалуй, одним из наиболее важных достижений в данной области было создание концепции системного подхода Б. Ф. Ломова по оптимизации взаимодействия человека и машины. Развитие комплекса наук, изучающих человека в связи с инженерными задачами, прежде всего с задачей приспособления техники к человеку, связано как отмечает Б. Ф. Ломов, с тем, что предметом научного анализа становятся

различные проявления человека. Задача заключается в том, чтобы понять внутренние закономерности связи психологических свойств человека с работой на том или ином техническом объекте. В рамках указанного подхода проводились и исследования Д. Ли и Н. Моррэй, которые раскрывали проблемы доверия специалистов, работающих с автоматическими системами управления. При рассмотрении критериев самораспределения функций, по которым специалист либо вмешивается в работу применяя «человеческий фактор», либо возвращается к автоматическому управлению, авторы выделяют эффективность поведения, опыт управления и доверие. Так, автоматика с высоким уровнем доверия используется часто, в то время как при низкой степени доверия может выбираться ручное управление. Вероятность вмешательства определяется соотношением между уверенностью и доверием. Изучением роли человека в системе «человек-машина» занимались отечественные эргономисты В. П. Зинченко, В. М. Мунипов они представляли интегральные показатели связи человека, машины, предмета деятельности и среды, проявляющиеся в процессе деятельности и связанные с достижением конкретных целей. Системой профилактики угроз безопасности трудовой деятельности, а также предотвращение травматизма, повышение самодостаточности человека и его эффективности в профессии несомненно будет являться надёжность техники следствием чего будет и доверие к объектам труда. Т. Б. Шеридан в свою очередь, выделил ряд факторов, определяющих доверие к технике. К этим факторам он отнёс надёжность, помехоустойчивость, осведомлённость, понятность, объяснимость намерений, полезность и зависимость от процесса. То, что надёжность влияет на степень доверия к технике, отмечает в своих работах и Р. Парасураман. Ориентируясь на этот критерий, человек принимает решение о той или иной трудовой операции. В. Райли предложил ещё ряд факторов, которые влияют на эти решения: величина рабочей нагрузки, удовлетворённость собственной способностью выполнения трудовых задач, степень риска, степень неопределённости рабочей ситуации. А. Д. Морффа и А. Ф. Стоукс считают, что проблема доверия является критической при использовании систем поддержки принятия решений. Ими показано, что высокая степень доверия коррелирует как с уровнем совпадения между диагнозами человека и машины, так и с числом обращений к экспертной системе. Эти факторы воздействуют на три составляющих доверия, существующие и между людьми в социальных группах — зависимость, предсказуемость и вера. Таковы есть некоторые научные подходы к проблеме доверия к технике. Однако их размытость и слабая реализуемость, а также возрастающая сложность создаваемой технике приводят к необходимости поиска новых научно-практических решений.

В этой связи следует подчеркнуть значение общепсихологической теории для инженерной психологии и эргономики, особенно для задач проектирования новых технических объектов, которое предполагает не только изучение взаимосвязи между «человеком-машиной», но и соотношение между доверием к технике динамики их развития и процессом трудовой деятельности в целом, включая отношения, складывающиеся внутри коллектива. Реализация перечисленных требований в инженерно-психологических исследованиях, может дать многое для развития общей теории систем «человек-машина» и решение конкретных практических задач.

Настоящая статья носит обзорный характер. Содержащаяся в ней информация, естественно не может служить непосредственно руководством для практики. Крайне важной задачей является проведение исследований в данном направлении по изучению не только компонентов «человек-машина», но и более расширенное трудовое пространство «человек-машина-человек», «человек-машина-среда», «человек-человек-машина». Имеется масса примеров, когда из-за плохой продуманности данных вопросов, возникают ошибки трудового взаимодействия, в том числе приводящие к катастрофическим последствиям. В ближайшее время следовало бы объединить и доработать имеющиеся методы в виде полного методического руководства, поскольку намечилось явное возрождение российской технической промышленности и без доверия российским техническим объектам невозможно безаварийность трудового процесса, а также изготовление сложных изделий массового применения.

Список литературы

1. Антоненко И. В. Доверие: социально-психологический феномен. М.: Социум; ГУУ, 2004.
2. Зинченко В. П., Мунипов В. М. Основы эргономики. -М.: Изд-во МГУ, 1999.
3. З.Купрейченко А. Б., Психология доверия и недоверия. Москва 2008
4. Леонова А. Б., Чернышева О. Н. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы. Хрестоматия. -М.: Родикс, 2000.
5. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология. -М.: Академия, 2001.

Секция 3. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Рожнова Татьяна Михайловна, к. м. н., Первый МГМУ им. И. М. Сеченова,
интерн кафедры медицинской генетики*

Формы агрессивного поведения в деструктивных семьях больных алкоголизмом мужчин

Актуальность изучения расстройств поведения зависимого характера обусловлена увеличением частоты этой патологии и расширением спектра её проявлений¹. Наличие агрессивных тенденций и деструктивного поведения у лиц, страдающих различными формами зависимого поведения, отмечается в научных работах многих авторов². Одновременно имеются работы, свидетельствующие о наличии аутоагрессивных тенденций у больных алкоголизмом³.

Особую проблему составляют супруги больных алкоголизмом. Широко освещается в последние годы проблема созависимости и внутрисемейных отношений в алкогользависимых семьях российскими авторами⁴.

¹ Александровский Ю. А. Предложения по внесению изменений в классификацию психических и поведенческих расстройств при подготовке МКБ-11//Мат. общероссийской конфер. “Реализация подпрограммы “Психические расстройства” Федеральной целевой программы “Предупреждение и борьба с социально-значимыми заболеваниями (2007–2011 гг.)”. О классификации психических и поведенческих расстройств. – Москва, 2008. – С. 31–33; Шайдукова Л. К. Клинико-типологические особенности супружеских пар, страдающих алкоголизмом//Вопросы наркологии. – 1992.- № 2.- С. 13–15.

² Иванец Н. Н., Рожнова Т. М. Типы супружеских взаимоотношений в семьях больных алкоголизмом мужчин//Материалы IX Российского национального конгресса “Человек и лекарство”. – М., 2002.- С. 687; Пелипас В. Е. Правонарушения, совершаемые душевнобольными из тенденции к так называемому “опосредованному самоубийству”//Материалы конференции, посвящённой вопросам принудительного лечения и реадaptации психически больных. – М., 1970.- С. 60–61; Рожнова Т. М. Исследование семьи больного алкоголизмом с позиций системного анализа. Часть II. Фенотипические характеристики: структура семьи больного алкоголизмом//Новости науки и техн. Сер. Мед. Вып. Алкогольная болезнь/ВИНИТИ.- 2003. № 9.- С. 1–8.

³ Агазаде Н. В. К проблеме типологии аутоагрессивных явлений у психически больных//1-й съезд психиатров соц. стран. – М., 1987.- С. 28–32; Агазаде Н. В. Аутоагрессивные явления в клинике психических болезней: Автореф. дис. ... докт. мед. наук.- М., 1989.- 43 с; Шустов Д. И. Учебное пособие по медицинской психологии. – Рязань: “Пресса”, 1996.- 207с; Он же Аутоагрессивное поведение и алкоголизм (клинико-терапевтическое исследование): Автореф. дис. ... докт. мед. наук.- М., 2000.- 48 с.

⁴ Менделевич В. Д. Место аддиктивных расстройств в современной классификации/

Однако, в силу бедности методологических приёмов, данное явление анализировалось недостаточно и использование системного семейного подхода в работе с больными аддиктивными расстройствами поставило задачи поиска методологических приёмов для дифференцирования форм агрессии у супругов из семей больных алкоголизмом и установления её количественных параметров. Значимость данного направления исследования определяется тем, что данные характеристики во многом определяют внутрисемейные и супружеские взаимоотношения в семьях, что, в свою очередь, имеет прогностическое значение для достижения терапевтической ремиссии у больных алкоголизмом.

Для более глубокого изучения этого феномена было проведено психодиагностическое исследование с помощью стандартизованной методики А. Басса и А. Дарки в адаптации А. А. Осницкого, позволяющее изучать агрессию как комплексный феномен. Исследование агрессивности в супружеских парах из деструктивных семей больных алкоголизмом дополнительно приобретает системный характер и расширяет границы изучения расстройств поведения зависимого характера. Опросник А. Басса и А. Дарки состоит из 8 субшкал и выявляет следующие формы агрессивных и враждебных реакций: физическая агрессия, вербальная агрессия, косвенная агрессия, негативизм, раздражительность, подозрительность, обида и чувство вины. Дополнительно определяются индексы агрессивности и враждебности.

Исследование, проведённые в семьях больных алкоголизмом мужчин, свидетельствуют о том, что уровень *физической агрессии* у мужчин, больных алкоголизмом, составляет 72,6 единиц и достоверно выше этого показателя их супруг, у которых он соответствует 46,9 единицам, то есть мужчины из этих семей чаще, чем их жёны проявляют агрессию на физическом уровне.

Вербальная агрессия, позволяющая выражать негативные чувства и отрицательные эмоции как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание ответов (угрозы, проклятия, ругань) также чаще встречается у мужчин с наличием алкогольной зависимости, у которых этот показатель составляет 65,3 единиц. У их жён количественный показатель вербальной агрессии соответствует 56,5 единицам. Преобладание такой формы агрессивного поведения у мужчин не достигает уровня статистической значимости, но свидетельствует о наличии выраженной тенденции.

Показатели *косвенной агрессии* одинаково высоки и у мужчин, больных алкоголизмом (74,7) и у женщин с наличием расстройств поведения созависимого ха-

Мат. общероссийской конфер. “Реализация подпрограммы “Психические расстройства” Федеральной целевой программы “Предупреждение и борьба с социально-значимыми заболеваниями (2007–2011 гг.)”. О классификации психических и поведенческих расстройств. – Москва, 2008. – С. 48–49; Меринов А. В. Аутоагрессивные аспекты супружества в семьях больных алкоголизмом: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2001. – 21 с; Москаленко В. Д. Созависимость – новая болезнь//Журн. невроп. и психиатр., 1994. – Т. 94, вып. 6. – С. 95–99; Москаленко В. Д. Созависимость: характеристики и практика преодоления//Лекции по наркологии под ред. Н. Н. Иванца. – М.: “Нолидж”, 2000. – С. 365–405; Шайдукова Л. К. Выбор супругов женщинами, страдающими хроническим алкоголизмом//Казанский медицинский журнал, 1993. – № 4. – С. 297–299.

рактера (76,9). Это свидетельствует о том, что обоим супругам из семей больных алкоголизмом мужчин свойственны два вида агрессии: агрессия целенаправленная и агрессия, характеризующаяся ненаправленностью и неупорядоченностью. Под целенаправленной агрессией понимают агрессию, которая косвенно направлена на другое лицо, и проявляется в форме злобных шуток, сплетен и т. д. Ненаправленная и неупорядоченная агрессия характеризуется взрывом ярости, проявляющимся в крике, ударах кулаками по столу, битье предметов, хлопанье дверью и тому подобным действиями. Такой стиль поведения характерен для обоих супругов из семей больных алкоголизмом мужчин.

Негативизм — избирательное видение отрицательных ситуаций и негативных моментов в окружающей действительности — достоверно чаще встречается с супругов мужского пола и составляет 66,7 единиц против 48,7 единиц у супруг женского пола. То есть, созависимые жёны больных алкоголизмом мужчин настроены более позитивно, чем их мужья. Однако для них более характерна склонность к раздражению (58,2 при 48,3 у мужей), готовность к проявлению вспыльчивости, резкости, грубости при малейшем возбуждении.

Раздражительность, готовность к проявлению вспыльчивости, грубости, резкости при воздействии минимального возбуждающего фактора у супругов мужского пола соответствует 48,3 единиц, у женщин этот показатель составляет 58,2 единицам, выявляя большую склонность к проявлению раздражения у лиц женского пола с расстройством поведения созависимого характера; разница в показателях достигает статистически значимых величин.

Уровень **подозрительности** у мужчин, больных алкоголизмом (54,3) выше этого показателя у их созависимых жён (50,4). Однако эта разница не достигает статистически значимых величин и сохраняется на уровне тенденций. То есть мужчины, больные алкоголизмом, более чем их жёны, склонны к недоверию и осторожности по отношению к людям; они убеждены, что окружающие намерены причинить им вред.

Обида отражает состояние, обусловленное чувством горечи, гнева на весь мир за действительные и мнимые страдания, завистью и ненавистью к окружающим. Состояние, присущее наличию обиды, достоверно чаще встречается у созависимых женщин (80,7), чем у их алкогользависимых мужей (61,9).

При этом **чувство вины**, не достигая статистически значимых величин, а сохраняясь на уровне тенденций, чаще встречается у созависимых женщин (84,3), чем у зависимых от алкоголя мужчин (80,7). То есть созависимые женщины более, чем их больные алкоголизмом мужья, склонны испытывать угрызения совести, они чаще убеждены в том, что являются плохими людьми и поступают злобно. Таким образом, созависимые женщины более, чем их мужья, склонны к аутоагрессивной форме поведения.

Индекс агрессивности, включающий физическую, вербальный и косвенную формы агрессивного поведения у больных алкоголизмом мужчин, составляет 70,9 единиц и достоверно выше этого показателя у созависимых женщин (60,2 ед.).

Индекс враждебности, объединяющий подозрительность и обиду, свидетельствует о том, что человек отгораживается от общества и склонен к аутоагрессии —

вектор его агрессии направлению внутрь себя. Показатели индекса враждебности у больных алкоголизмом мужчин составляют 58,4 единицы, у их созависимых жён — 61,1 единицы, то есть наблюдается тенденция преобладания аутоагрессивной направленности поступков и эмоций у женщин, страдающих созависимостью.

При этом у мужчин, больных алкоголизмом индекс агрессивности (70,9) достоверно выше индексов враждебности (58,4), а у их созависимых супруг индекс агрессивности и индекс враждебности имеют одинаковые количественные показатели (60,2 и 61,1 соответственно). Таким образом у мужчин, зависимых от алкоголя, выражена склонность к гетероагрессии, а созависимые женщины одинаково часто проявляют и гетероагрессию, и аутоагрессию. Сравнительные характеристики всех форм агрессивного поведения свидетельствуют о преобладании у мужчин, больных алкоголизмом, гетероагрессии, а у женщин с созависимой формой поведения — аутоагрессии.

Заключение.

Таким образом результаты психодиагностического типирования с помощью стандартизованной методики исследования агрессивности как комплексного феномена А. Басса и А. Дарки свидетельствуют о том, что в деструктивных в семьях больных алкоголизмом мужчин супруги мужского пола одновременно с наличием высоких показателей гетероагрессии во всех формах её проявления (физическая, вербальная, косвенная.) имеют высокий уровень аутоагрессии, реализующейся в форме злоупотребления алкоголем. Уровень аутоагрессии у мужчин, больных алкоголизмом, является самым высоким из показателей мужчин всех форм потребления алкоголя. Супруги женского пола из семей этого типа имеют более высокий уровень аутоагрессии при сравнении этого показателя с таковым женщин из семей с нормативной формой потребления алкоголя. Супруги из семей с наличием у мужчин алкоголизма, характеризуются сходством по степени выраженности различных форм агрессивного поведения, достоверными различиями в степени выраженности гетероагрессии с преобладанием такой формы поведения у лиц мужского пола; преобладанием гетероагрессии у лиц женского пола на уровне тенденций, что по всей вероятности связано с высоким уровнем потребления алкоголя мужчинами, что является элементом аутоагрессивного поведения. В супружеских парах нормативной группы уровень агрессивности преобладает у лиц женского пола, достигая уровня статистической значимости (мужчины — 53,2; женщины — 65,6). Выборка семей из популяции характеризуется средними показателями уровня агрессии и преобладанием в супружеских парах аутоагрессии у лиц женского пола (мужчины — 69,2, женщины — 77,4) и одинаковыми показателями уровня гетероагрессии (мужчины — 65,5; женщины — 65,2), что отражает разнородность популяции и наличие в ней семей с разными формами потребления алкоголя.

В семьях больных алкоголизмом, супруги мужского пола характеризуются высоким уровнем гетероагрессии; супруги женского пола отличаются высокими показателями аутоагрессии. Таким образом, лица, имеющие агрессивный профиль личности, склонны вступать в супружеские отношения на основании принципа комплементарности с учётом вектора агрессивности, формируя субпопуляцию из семей с высоким уровнем агрессии.

Список литературы

1. Агазаде Н. В. К проблеме типологии аутоагрессивных явлений у психически больных//1-й съезд психиатров соц. стран. — М., 1987.- С. 28–32
2. Агазаде Н. В. Аутоагрессивные явления в клинике психических болезней: Автореф. дис. ... докт. мед. наук.- М., 1989.- 43 с.
3. Александровский Ю. А. Предложения по внесению изменений в классификацию психических и поведенческих расстройств при подготовке МКБ-11//Мат. общероссийской конфер. “Реализация подпрограммы “Психические расстройства” Федеральной целевой программы “Предупреждение и борьба с социально-значимыми заболеваниями (2007–2011 гг.)”. О классификации психических и поведенческих расстройств. — Москва, 2008. — С. 31–33
4. Иванец Н. Н., Рожнова Т. М. Типы супружеских взаимоотношений в семьях больных алкоголизмом мужчин//Материалы IX Российского национального конгресса “Человек и лекарство”. — М., 2002.- С. 687.
5. Менделевич В. Д. Место аддиктивных расстройств в современной классификации//Мат. общероссийской конфер. “Реализация подпрограммы “Психические расстройства” Федеральной целевой программы “Предупреждение и борьба с социально-значимыми заболеваниями (2007–2011 гг.)”. О классификации психических и поведенческих расстройств. — Москва, 2008. — С. 48–49
6. Меринов А. В. Аутоагрессивные аспекты супружества в семьях больных алкоголизмом: Автореф. дис. ... канд. мед. наук.- М., 2001.- 21 с.
7. Москаленко В. Д. Созависимость — новая болезнь//Журн. невроп. и психиатр., 1994.- Т. 94, вып. 6.- С. 95–99
8. Москаленко В. Д. Созависимость: характеристики и практика преодаления//Лекции по наркологии под ред. Н. Н. Иванца.- М.: “Нолидж”, 2000.- С. 365–405
9. Пелипас В. Е. Правонарушения, совершаемые душевнобольными из тенденции к так называемому “опосредованному самоубийству”//Материалы конференции, посвящённой вопросам принудительного лечения и реадaptации психически больных. — М., 1970.- С. 60–61
10. Рожнова Т. М. Исследование семьи больного алкоголизмом с позиций системного анализа. Часть II. Фенотипические характеристики: структура семьи больного алкоголизмом//Новости науки и техн. Сер. Мед. Вып. Алкогольная болезнь/ВИНИТИ.- 2003. № 9.- С. 1–8
11. Шайдукова Л. К. Клинико-типологические особенности супружеских пар, страдающих алкоголизмом//Вопросы наркологии. — 1992.- № 2.- С. 13–15
12. Шайдукова Л. К. Выбор супругов женщинами, страдающими хроническим алкоголизмом//Казанский медицинский журнал, 1993.- № 4.- С. 297–299
13. Шустов Д. И. Учебное пособие по медицинской психологии. — Рязань: “Пресса”, 1996.- 207 с.
14. Шустов Д. И. Аутоагрессивное поведение и алкоголизм (клинико-терапевтическое исследование): Автореф. дис. ... докт. мед. наук.- М., 2000.- 48 с.

Секция 4. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Балакина Анна Андреевна, Южный федеральный университет,
аспирант кафедры социальной психологии*

Территориально-пространственные и пространственно-временные факторы неосознаваемого отношения к обобщенному и конкретному другому жителей мегаполиса, крупнейшего и малого городов

Отношения человека с другими людьми формируются с момента его рождения и влияют на дальнейшее становление системы его отношений в целом, выступая необходимым условием развития человека.

В психологии выделяют множество факторов, опосредующих возникновение и динамику отношений личности (к себе, к другому, к миру). В нашем исследовании особое внимание мы уделяем «личностным» факторам, к которым исследователи относят различные характеристики субъектов отношений: социально-демографические, психологические, социально-психологические и определенное их сочетание. Данная группа факторов также включает такие компоненты системы отношений человека как отношение к себе и отношение к обобщенному другому, которые опосредуют динамику его реальных межличностных отношений¹. Не менее важной для нас является и группа факторов так называемой «внешней детерминации», которая в том числе включает пространственный фактор и фактор времени. Исследования зарубежных (К. Линч, Р. Сеннет, С. Трубридж, М. Хейдметс, Г. Филлинг, К. Ауэр) и отечественных (В. Л. Глазычев, М. С. Шимко, М. Я. Черноушек, М. Ю. Крампен, Б. Г. Ананьев, А. П. Флоренский, Н. Н. Нечаев и др.) ученых о взаимосвязи территориально-пространственных аспектов города с различными социальными процессами, позволили нам сделать вывод о взаимообусловленности компонентов «личностной» группы факторов отношения к другому, в частности компонентов неосознаваемого уровня отношений, и факторов внешней детерминации². Отношения человека могут

¹ Мясичев В. Н. Психология отношений. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. -2003; Шкурко Т. А. Концепция отношений личности//Социальная психология личности. Москва: Гардарики. 2001 г. с. 129–142

² Бурдые П. Физическое и социальное пространства//Социология социального пространства. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алтейя, 2007. с. 64–87; Хейдметс М. Обзор исследований о пространственном факторе в межличностных отношениях//Человек среда пространство: исследование по психологическим проблемам пространственно-предметной среды. Тарту: ТГУ. 1979. с. 129–161; Lofland L. H. The Public Realm. New York: Aldine De Gruyter, 1998

быть изучены как на осознаваемом так и на неосознаваемом уровнях. В связи с этим в данной статье мы обратимся к рассмотрению влияния территориально-пространственных и пространственно-временных факторов на неосознаваемые отношения к другому жителю города, тем более, что городская среда представляет собой широкое пространство воздействий на индивида на уровне психического отражения окружающей действительности.

Мы предполагаем, что территориально-пространственные и пространственно-временные параметры будут обуславливать различия в неосознаваемых отношениях к обобщенному и конкретному другому жителям городов разного типа.

В данной статье представлены результаты проведенного сравнительного анализа неосознаваемых отношений к обобщенному и конкретному другому жителям трех городов (Москвы, Ростова-на-Дону и Крымска), дифференцированных по территориально-пространственным и пространственно-временным параметрам. В качестве территориально-пространственных параметров здесь будут рассмотрены следующие: 1) тип города; 2) район проживания (центр/периферия); 3) тип проживания (изолированно от других: частный дом и т.п./вместе с другими: многоквартирный жилой дом и др.). Среди пространственно-временных характеристик приведены такие как: 1) длительность проживания в городе; 2) наличие/отсутствие переездов.

В нашем исследовании приняли участие 120 жителей Москвы, 100 жителей Ростова-на-Дону и 100 жителей Крымска в возрасте от 21 до 37 лет, проживающих в различных районах названных городов. Неосознаваемые отношения к обобщенному, «дифференцированному» обобщенному и конкретному другому изучались нами с помощью цветового теста отношений М. Эткинда. Отношение к обобщенному другому определялось через отношение к следующим категориям: другие, житель «своего» города, житель другого города (мегаполиса, крупнейшего и малого), коренные жители и приезжие. Отношение к «дифференцированному» обобщенному другому изучалось через такие категории как: друзья, соседи, коллеги. Отношение к конкретному другому определялось через отношение к таким категориям как: мать, отец, семья, родственники.

Сравнительный анализ неосознаваемых отношений среди жителей городов разного типа проводился при помощи Н — теста по методу Крускала и Уоллиса (табл. № 1).

Таблица № 1. Показатели значимых различий неосознаваемых отношений к обобщенному другому по методу Крускала и Уоллиса

№	объект	уровень значения	Средний ранг 1 гр (Москва)	Средний ранг 2 гр (Ростов)	Средний ранг 3 гр (Крымск)
1	Другие	0,021	143,10	161,13	177,23
2	Житель своего города	0,000	132,36	168,35	182,68
3	Коренной житель	0,034	142,79	165,23	173,49
4	Приезжие	0,000	115,47	154,57	216,38

Таблица № 2. Показатели средних значений интенсивности неосознаваемого отношения к обобщенному другому

№	объект	Среднее значение (Москва)	Среднее значение (Ростов)	Среднее значение (Крымск)
1	Другие	5,0672	5,5111	6,0000
2	Житель «своего» города	4,3220	5,1300	5,4800
3	Коренной житель	4,7458	5,2600	5,4700
4	Приезжие	3,2797	4,2900	5,8600

В соответствии с данными, приведенными в таблице № 2 иерархическая структура неосознаваемых отношений к обобщенному другому жителей всех трех рассматриваемых нами городов характеризуется наиболее высоким уровнем интенсивности этих отношений к категории «другие». Среди жителей мегаполиса и крупнейшего города интенсивность неосознаваемого отношения к жителю «своего» города выше, чем к жителю другого города (приезжим), причем среди жителей мегаполиса в большей степени наблюдается негативное неосознаваемое отношение к категории «приезжие». Среди респондентов, проживающих в малом городе, интенсивность положительного неосознаваемого отношения, проявляемого к жителям другого города, превышает интенсивность данного отношения к жителям «своего» города.

В целом, как показано в таблице № 1, наибольшую интенсивность положительного отношения к обобщенному другому и другому, дифференцированному по признаку «свой-чужой» (жители «своего» города, коренные жители, приезжие) демонстрируют жители малого города, а наименьшая интенсивность выявлена у жителей мегаполиса. То есть интенсивность неосознаваемого положительного отношения к обобщенному другому и другому, дифференцированному по принципу «свой-чужой», значимо снижается с возрастанием размера города.

Сравнительный анализ неосознаваемого отношения к «дифференцированному» обобщенному другому жителей городов разного типа, проведенный с помощью Н-теста по методу Крускала и Уоллиса, также показал наличие значимых различий в интенсивности положительного неосознаваемого отношения к обобщенному другому, дифференцированному по признаку «близость/отдаленность (друзья, коллеги, соседи)» (табл. № 3).

В соответствии с данными, приведенными в таблице № 3 для жителей малого города оказалось характерно более позитивное отношение к соседям и коллегам, и менее позитивное отношение к друзьям, чем в мегаполисе и крупнейшем городе.

Также было выявлено, что тип города, обуславливая различия в неосознаваемом отношении к обобщенному другому у жителей города, не влияет на отношение к конкретным другим.

Далее мы обратимся к изучению проблемы обусловленности интенсивности неосознаваемых отношений к обобщенному другому и другому, дифференцированному

по признакам «свой/чужой», «близость/отдаленность» пространственно-временными параметрами, характерными для жителей каждого из рассматриваемых городов.

Таблица № 3. Показатели значимых различий неосознаваемых отношений к «дифференцированному» обобщенному другому по методу Крускала и Уоллиса

№	объект	уровень значения	Средний ранг 1 гр (Москва)	Средний ранг 2 гр (Ростов)	Средний ранг 3 гр (Крымск)
1	Друзья	0,003	159,86	181,42	137,15
2	Соседи	0,000	139,83	132,30	209,92
3	Коллеги	0,001	152,34	140,97	186,49

Так же с помощью H — теста по методу Крускала и Уоллиса и регрессионного анализа было выявлено, что такие параметры как район проживания, наличие/отсутствие переездов, тип города обуславливают различия в интенсивности неосознаваемых отношений к обобщенному другому жителей городов разного типа.

Среди жителей мегаполиса в ходе регрессионного анализа была выявлена зависимость интенсивности неосознаваемого отношения к жителю «своего» города (коренному жителю) от таких пространственно-временных параметров как «наличие переезда» ($p = 0,037$), «район проживания» ($p = 0,032$). Среди лиц, в пространственно-временной биографии которых было отмечено наличие переезда, обнаружен более высокий уровень интенсивности неосознаваемого отношения к коренным жителям. Те люди, которые не меняли свое место жительства, демонстрируют более низкий уровень интенсивности отношения к жителям «своего» города. Параметр проживания в районах центр/периферия обуславливают более высокий уровень интенсивности неосознаваемых отношений к жителю «своего» города (коренному) среди людей, проживающих в центре города, нежели среди жителей его периферийных районов.

В крупнейшем городе выявлена регрессионная зависимость интенсивности неосознаваемого отношения к жителю «своего» ($p = 0,014$) и другого городов ($p = 0,05$) от такого территориально-пространственного фактора как район проживания. Респонденты, проживающие в периферийной части городского пространства, демонстрируют более высокий уровень интенсивности неосознаваемого отношения к жителю как «своего» так и другого городов.

Среди жителей малого города обнаружена регрессионная зависимость интенсивности неосознаваемого отношения к жителю «своего» города ($p = 0,012$) и жителю другого города ($p = 0,049$) от такого территориально-пространственного фактора как «тип проживания». Было выявлено, что уровень интенсивности неосознаваемого отношения к жителю «своего» города выше среди респондентов, проживающих в многоквартирных жилых домах. При этом интенсивность отношения к жителю другого города (мегаполиса) оказалась выше среди людей, проживающих в частном доме.

Интенсивность неосознаваемого отношения к «дифференцированному» обобщенному, как показали результаты проведенного сравнительного анализа с помощью

Н-теста по Крускалу и Уоллису, обусловлено в наибольшей степени таким пространственно-временным параметром как «длительность проживания».

Таким образом, мы можем заключить, что тип города обуславливает различия в неосознаваемых отношениях к обобщенному, обобщенным другим, дифференцированным по принципу «свой/чужой», «близость/отдаленность». При этом территориально-пространственные параметры, дифференцирующие жителей в рамках одного города, а также система пространственно-временных передвижений личности могут детерминировать особенности неосознаваемых отношений к другому жителю города.

Список литературы

1. Бурдые П. Физическое и социальное пространства//Социология социального пространства. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алтея, 2007. с. 64–87.
2. Мясичев В. Н. Психология отношений. — М.: Издательство Московского психолого-социального института. –2003.
3. Хейдметс М. Обзор исследований о пространственном факторе в межличностных отношениях//Человек среда пространство: исследования по психологическим проблемам пространственно-предметной среды. Тарту: ТГУ. 1979. с. 129–161.
4. Шкурко Т. А. Концепция отношений личности//Социальная психология личности. Москва: Гардарики. 2001 г. с. с. 129–142
5. Lofland L. H. The Public Realm. New York: Aldine De Gruyter, 1998

*Буриков Александр Владимирович, старший преподаватель
Елькин Юрий Геннадьевич, старший преподаватель,
Игнашин Евгений Анатольевич, доцент
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора
Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (филиал, г. Ярославль)*

Социальная сущность физической культуры

Физическая культура является, по своей сущности социальным явлением. Как многогранное общественное явление, она связана со многими сторонами социальной действительности, всё шире и глубже внедряется в общую структуру образа жизни людей. «Социальная природа физической культуры, как одной из областей социально необходимой деятельности общества, определяется непосредственными и опосредованными потребностями труда и других форм жизнедеятельности человека, стремлениями общества к широкому использованию её в качестве одного из важнейших средств воспитания и заинтересованностью самих трудящихся в собственном совершенствовании»¹.

¹ Теория и организация адаптивной физической культуры. В 2 томах. Том 2.

Воздействуя на физическую природу человека, физическая культура содействует развитию его жизненных сил и общей дееспособности. Это в свою очередь, способствует совершенствованию духовных возможностей и, в конечном итоге, приводит к всестороннему и гармоническому развитию личности. «Нельзя сводить физическую культуру только к оздоровительному её влиянию, к укреплению организма — это было бы упрощением. Это значит, не видеть её одухотворяющей роли как источника творческих сил, бодрого, жизнерадостного ощущения»¹.

Физическая культура — явление исторически обусловленное. Её возникновение относится к древнейшим временам. Она, как и культура в целом, является результатом общественно-исторической практики людей. В процессе труда люди, воздействуя на окружающую их природу, в то же время меняют и свою собственную природу. Необходимость подготовки людей к жизни, и, прежде всего к труду, а также к другим необходимым видам деятельности исторически обусловила возникновение и дальнейшее развитие физической культуры.

Первым шагом для оценки любого явления, предмета является определение его функциональной стороны и структурной. Философия учит, что все предметы имеют содержание и форму. Для того чтобы охарактеризовать содержание и форму физической культуры вводятся понятия: «функция» и «форма». Термин «функция» в общественных науках связан с понятием «функционировать» — действовать, воздействовать.

Под функциями физической культуры понимаются «присущие ей свойства воздействовать на человека и человеческие отношения, удовлетворять и развивать определённые потребности личности и общества» Функции физической культуры реализуются в полной мере не сами по себе, а главным образом через активную деятельность человека, направленную на использование соответствующих культурных ценностей.

Функции физической культуры неотделимы от определённых форм, на основе которых они проявляются. Термин «формы» означает то, что «структурно отличает виды и разновидности физической культуры, т. е. их структурную определенность оформленность»².

Под видами подразумеваются крупные сочетания элементов физической культуры, а под разновидностями — менее крупные формы, представляющие собой варианты видов. Функции и формы физической культуры необходимо рассматривать во взаимосвязи, ибо функция и форма не существуют независимо друг от друга и взаимно обуславливают друг друга.

Следует различать специфические и общие функции физической культуры.

Содержание и методики адаптивной физической культуры и ее основных видов. М., 2007. С. 245.

¹ Войнар Ю. Тенденции и проблемы профессионального образования в сфере физической культуры//Теория и практика физической культуры. 1999. № 10. С. 25–26; 39–40.

² Бондарь А. И. Концептуальные принципы подготовки кадров в системе физического воспитания//Человек, здоровье, физическая культура на пороге XXI столетия: Матер. междунар. научно-практич. конф. Брест, 1999. С. 43–45.

Рассмотрим основные положения, на базе которых осуществлено выделение конкретных функций и форм физической культуры и их классификация.

1. С точки зрения диалектики, основными признаками выделения тех или иных функций и форм физической культуры могут браться лишь свойства, объективно присущие ей в действительности, реальные отношения с другими сферами жизни. В этой связи нельзя физической культуре приписать те специфические функции, которые ей не свойственны. К примеру, спортсмен в процессе занятий формирует, совершенствует свои эстетические ценности. Но эти эстетические вкусы, чувства, идеалы обусловлены преимущественно двигательной, физической сферой деятельности, они не обладают всем богатством эстетических свойств, которые дает искусство. Для спорта же они являются второстепенными, не основополагающими.

2. специфическими функциями физической Культуры правомерно считать лишь такие, в которых выражаются ее особенности, отсутствующие у других видов общей культуры. Поэтому не все, что достигается с помощью физической культуры, можно отнести к специфическим функциям. К примеру, через спортивную деятельность человечество познает свои потенциальные возможности, однако для спорта познание вообще не является спецификой. Для познания существует другая область действительности — сфера науки. Но коль скоро спорту характерно в какой-то мере свойство науки (познавать) и оно достаточно выражено, то имеется основание попытаться обнаружить взаимосвязи этих двух областей культуры — науки и физической культуры. И тогда очевидно, что одной из общих социальных функций физической культуры (но не специфических) выступает познавательная функция.

С учетом этого целесообразно различать специфические функции физической культуры и общекультурные (общие функции). Общие функции основываются на взаимосвязях между физической культурой и другими общественными реалиями. Таким образом, если физическая культура способна оказать достаточно заметное влияние на другую область, то правомерно говорить о наличии конкретной функции. Название такой функции можно обозначить термином, совпадающим со специфическим назначением данного общественного явления.

3. Функции физической культуры необходимо рассматривать в единстве с ее формами, так как функция и форма не могут существовать абсолютно независимо друг от друга. Функция не может проявиться вне реального способа существования конкретного вида физической культуры, вне формы. Более того, каждая форма имеет определенное назначение. К примеру, такая форма как производственная физическая культура, не может обеспечить человеку максимальное развитие физических способностей, а спорт может. Поэтому попытки выделить функции физической культуры, не соотнося их с основными формами, не могут быть удачными. В идеале было бы весьма ценным, если бы удалось корректно определить основные формы физической культуры и для каждой из них выявить всю систему функций.

4. Всестороннее полноценное представление о формах и функциях физической культуры можно получить, если исходить из положения, что физическая культура органически включена в общую социальную структуру и имеет множество связей с другими сторонами общественной действительности. При этом физическая культура в решающей

мере определяется основными чертами структуры образа жизни людей. Отсюда принципиальные особенности ее отдельных форм существенно обусловлены особенностями тех социальных сфер, в которые включены данные формы. Так, физическая культура, существующая в системе производства, серьезно отличается от физической культуры, функционирующей в условиях повседневного быта. А обе эти формы разнятся от физической культуры в системе образования. Следовательно, при выделении отдельных форм физической культуры надо исходить из основных социально значимых областей, в которых физическая культура играет существенную роль.

Специфические функции отражают сущность физической культуры, основой которой является двигательная деятельность. Специфические функции выражают социальное бытие физической культуры как общественного явления, её способность удовлетворять запросы общества в области физического воспитания в широком смысле слова¹. Им выделено четыре группы (по признакам общности их проявления):

1. Общее развитие и укрепление организма.
2. Подготовка к трудовой деятельности и защите Родины.
3. Удовлетворение потребностей в активном отдыхе и рациональном использовании вне рабочего времени.
4. Раскрытие волевых, физических качеств и двигательных возможностей человека на предельных уровнях.

Уточняя и конкретизируя специфические функции физической культуры выделяют следующие из них: образовательные, прикладные, «спортивные», рекреативные и оздоровительно-реабилитационные.

В системе образования и воспитания (детский сад, школа, профессионально-техническое училище, техникум, лицей, колледж, высшее учебное заведение) эта функция выражена наиболее ярко. Немаловажную роль эта функция имеет в спорте и особенно в детско-юношеском возрасте. Формирование жизненно-важных двигательных умений и навыков (образование, физическая культура), освоение и совершенствование технических действий (спорт), формирование прикладных умений и навыков (профессионально-прикладная физическая культура) и т. п. составляют содержание физического образования.

Физкультурная практика свидетельствует, что в результате систематических занятий заметно совершенствуется двигательный и вестибулярный анализаторы, возрастает сама способность к быстрому и эффективному освоению новых движений. Овладение разнообразными двигательными умениями и навыками в сочетании с параллельным воспитанием физических качеств повышает не только двигательную культуру человека, но и формирует особый стиль двигательной деятельности. С одной стороны, движения физкультурника обладают высокой экономичностью (тратится меньше энергии), с другой — в случае необходимости они всегда будут более результативными.

Еще одна образовательная функция заключается в том, что характер преимущественной двигательной деятельности будет обуславливать специфику приобретенных

¹ Кайнова Э. Б. Общая педагогика физической культуры и спорта. М., 2007. С. 208..

в результате занятий способностей. Так, в гимнастике, акробатике, прыжках в воду, т. е. там, где человек старается освоить большое разнообразие двигательных умений и навыков, высокой степени развития достигает способность к овладению новыми движениями. В движениях циклического характера (плавание, бег, лыжи и др.) совершенствуются уже другие способности — экономичность, ритмичность, способность к расслаблению и эффективному использованию движущих сил.

Использование физической культуры в системе подготовки человека к конкретной деятельности является делом государственной важности. Имеется немало профессий, которым обучают в системе ПТУ, техникумах, институтах, университетах требующих достаточно хорошей профессиональной прикладной подготовки. Она включает в себя не только знания, умения и навыки, составляющие предмет будущей профессиональной деятельности, но и умения и навыки, способствующие освоению профессий, формирование которых имеет немаловажную роль для развития профессионально важных способностей. Таким образом, физическая культура выступает здесь как фактор профессионально-прикладной физической подготовки.

Список литературы

1. Бароненко В. А., Рапопорт Л. А. Здоровье и физическая культура студента. М., 2003. С. 352.
2. Барчуков И., Назаров Ю. Физическая культура и физическая подготовка. М., 2007. С. 432.
3. Барчуков И. С., Нестеров А. А. Физическая культура и спорт. Методология, теория, практика. М., 2006. С. 528.
4. Бондарь А. И. Концептуальные принципы подготовки кадров в системе физического воспитания//Человек, здоровье, физическая культура на пороге XXI столетия: Матер. междунар. научно-практич. конф. Брест, 1999. С. 43–45.
5. Войнар Ю. Тенденции и проблемы профессионального образования в сфере физической культуры//Теория и практика физической культуры. 1999. № 10. С. 25–26; 39–40.
6. Гуськов С. И., Дегтярева Е. И. Новые виды физической активности женщин — влечение времени//Теория и практика физической культуры. 1998. № 2. С. 56–58.
7. Железняк Ю. Д., Минбулатов В. М. Теория и методика обучения предмету Физическая культура: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2004. С. 272.
8. Евсеев С. П. Физическая культура в системе высшего профессионального образования: реалии и перспективы. СПб., 2007. С. 144.
9. Кайнова Э. Б. Общая педагогика физической культуры и спорта. М., 2007. С. 208.
10. Костюченко В. Ф. Специальное профессиональное образование в сфере физической культуры. СПб., 2006. С. 102.
11. Кузин В., Кутепов М. Национальное законодательство о физической культуре и спорте. М., 2006. С. 600.
12. Ложкин Г. В., Терешина Е. Б. Психологический возраст спортсмена//Физическая культура, спорт и здоровье нации: Матер междунар. конгресса. СПб., 1996. С. 114.

13. Петров П. К. Физическая культура. Курсовые и выпускные квалификационные работы. М., 2004. С. 112.
14. Прохорова М. В. Теоретические и методические основы формирования управленческой компетентности специалистов по физической культуре и спорту в условиях высшего физкультурного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1993. С. 429.
15. Решетников Н. В., Кислицын Ю. Л., Палтиевич Р. Л., Погадаев Г. И. Физическая культура. М., 2008. С. 176.
16. Теория и методика физической культуры. М., 2007. С. 464.
17. Теория и организация адаптивной физической культуры. В 2 томах. Том 2. Содержание и методики адаптивной физической культуры и ее основных видов. М., 2007. С. 448.
18. Шашкин Г. А. Организационно-методические аспекты подготовки специалистов вузами физической культуры Российской Федерации в условиях реформы высшего образования: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998. С. 274.

Васин Владимир Николаевич, доцент

Елькин Юрий Геннадьевич, старший преподаватель,

Ершов Сергей Алексеевич, старший преподаватель

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия имени профессора

Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (филиал, г. Ярославль)

Социальное значение физической культуры в современном обществе

Возрастание информационных потоков, расширение номенклатуры учебных дисциплин ведут к повышению интенсификации учебного процесса в вузах и, как следствие, — возрастанию психо-эмоциональных нагрузок учащихся. Данная ситуация предъявляет повышенные требования к уровню здоровья и работоспособности студентов. Недостаточная физическая активность нынешних студентов в детском возрасте приводит к тому, что, с одной стороны, нынешние абитуриенты по уровню своей физической подготовленности гораздо ниже, чем абитуриенты прошлых лет, с другой — к низкому уровню культуры отношения к своему здоровью и двигательной активности в студенческие годы как естественному рекреационному средству.

Как следствие всего этого, к концу обучения физическая подготовленность студенческой молодежи существенно ухудшается, а заболеваемость — увеличивается. Около 50% студентов имеют отклонения в состоянии опорно-двигательного аппарата, а 20% — избыточный вес. Средства физической культуры недостаточно эффективно используются в качестве профилактики эмоциональных и физических (в основном статического плана) перегрузок. К физическому самовоспитанию приобщается менее 2% студентов.

В прежние времена в качестве приоритетов в образовании доминировали интересы государства. Это выражалось в том, что государственные программы по физической культуре от дошкольных до высших учебных заведений были нацелены на определенные нормативы, соответствующие установленным критериям готовности к труду и обороне, но не на удовлетворение личных интересов и желаний учащихся. Такое положение, естественно, не могло способствовать развитию интереса учащихся к повышению уровня собственной физической культуры, скорее, стимулировало органическое ее неприятие.

В этой связи представляется весьма актуальным подход, направленный на решение задачи приобщения студентов к регулярным занятиям физическими упражнениями на основе реализации их интересов к современным оздоровительным системам.

На занятиях по физической культуре должен реализовываться дидактический принцип «Сознательности и активности», направленный на формирование мотивации обучаемых к регулярным занятиям физическими упражнениями, укрепления чувства самодостаточности обучаемых. Такой подход способствует решению задачи социологизации будущих специалистов. Профессионалы высшей квалификации являются не только носителями, но и источниками определенной культуры. Положительное их отношение к физической культуре будет способствовать более широкому внедрению физической культуры в повседневную жизнь населения.

Значение физической культуры как социального феномена по мере развития общества будет повышаться. Всемирная организации здравоохранения подчеркивает возрастание роли физической культуры в современном мире. Физическая активность является мощным фактором укрепления здоровья, эффективным средством снятия стрессов, профилактики асоциального поведения и наркомании. В связи с этим очевидно ярко выраженная экономическая значимость физической культуры. Дефицит двигательной активности негативно сказывается на разворачивании всех компонентов генетической программы развития и жизнедеятельности организма человека¹.

В государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальности «Физическая культура и спорт» указывается, что специалист должен быть подготовлен для работы в области физического воспитания, спортивной тренировки и физкультурно-оздоровительной работы с различными слоями населения. Активно насаждаемое мнение о том, что специалист должен быть подготовлен для работы только в области спорта, является глубоким заблуждением.

Все большая роль отводится физической культуре не только в деле профилактики заболеваний и укрепления здоровья, но и как совокупности эффективных психорегулирующих и воспитывающих средств и методов. «Физическая культура личности влияет на формирование ее мировоззрения, общей культуры и характера общественных отношений, является фундаментальным базовым слоем всякой культуры, сквозным фактором, важнейшим условием, определяющим самодостаточность личности». Оптимальная двигательная активность человека — необходимое условие

¹ Бароненко В. А., Рапопорт Л. А. Здоровье и физическая культура студента. М., 2003. С. 12.

нормального функционирования всех систем организма, включая интеллектуальную и эмоциональную сферы.

Занятия физической культурой для всех детей должны рассматриваться как необходимые инвестиции в будущее общества. Занятия физической культурой оказывают положительное влияние на психическое развитие детей, способствуют социализации личности, снижают показатели вредных привычек у молодежи, а также вероятность ухода подростков из школы (в США и Канаде наметилась тенденция ухода подростков из школы). «Мы не можем выполнить наши обязательства — сделать мир лучшим для наших детей, не приложив усилий к тому, чтобы сделать их физически активными и здоровыми. Мы должны настаивать на том, чтобы наши руководители выполняли свои обещания»¹.

Физическая активность молодежи приводит к значительному сокращению негативных явлений среди подрастающего поколения (стресс, гиподинамия, наркомания и т. п.). Физическая культура является интегративным предметом в школьной программе и вносит существенный вклад в общий процесс образования детей, воспитание гармонически развитой личности.

В процессе физкультурной деятельности через эмоционально окрашенное общение происходит активное усвоение индивидуумом социально значимых ценностей, норм и знаний, реализуется процесс самопознания, идет формирование собственного «я» по укреплению здоровья, повышению самооценки и чувства самодостаточности.

В итоговом документе саммита для министров правительств подчеркивается, что физическая культура — это единственный школьный предмет, который преимущественно сфокусирован на совершенствовании телосложения, физической и двигательной подготовленности детей и укреплении здоровья. Качество физической культуры зависит от подготовленности преподавателей. Признается исключительная роль физической культуры в сохранении здоровья, в достижении всеобщего развития и безопасности.

Однако отношение к физической культуре в странах бывшего социалистического пространства такое, какое было в странах Запада примерно 50 лет назад. В странах Запада около $\frac{2}{3}$ населения занимается массовым спортом, а в странах Восточной Европы — от 8 до 12%. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что население постсоциалистического пространства все еще не осознает важности и без альтернативности оптимального двигательного режима в деле укрепления функциональных систем организма; снижения негативного влияния гипокинезии и гиподинамии на организм².

Основными действующими лицами в формировании менталитета населения в нужном направлении являются 6 специалистов — выпускники вузов и факультетов физической культуры. Следовательно, решение данной проблемы неразрывно связано с совершенствованием качества профессионального физкультурного об-

¹ Шашкин Г. А. Организационно-методические аспекты подготовки специалистов вузами физической культуры Российской Федерации в условиях реформы высшего образования: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998. С. 129.

² Прохорова М. В. Теоретические и методические основы формирования управленческой компетентности специалистов по физической культуре и спорту в условиях высшего физкультурного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1993. С. 49.

разования. Открытие новых специальностей в вузах является запоздалой реакцией на социальный запрос. При формировании стратегии профессионального высшего образования необходимо изучить структуру и тенденции рынка труда в области физической культуры.

Список литературы

1. Бароненко В. А., Рапопорт Л. А. Здоровье и физическая культура студента. М., 2003. С. 352.
2. Прохорова М. В. Теоретические и методические основы формирования управленческой компетентности специалистов по физической культуре и спорту в условиях высшего физкультурного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1993. С. 429.
3. Шашкин Г. А. Организационно-методические аспекты подготовки специалистов вузами физической культуры Российской Федерации в условиях реформы высшего образования: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998. С. 274.

*Волкова Наталья Владимировна,
Федеральное государственное автономное научное учреждение «Центральный
научно-исследовательский и опытно-конструкторский институт
робототехники и технической кибернетики»
начальник управления персоналом*

Особенности управления организационной социализацией при вхождении персонала в компанию

Любая организация обеспечивает процесс достижения целей, для выполнения которых важно не только укомплектовать её штат специалистами, но и правильно распределить роли между ними. Поэтому подбор персонала — актуальная проблема, с которой сталкивается каждый работодатель в условиях современной экономической ситуации. Вновь принятые сотрудники приходят с различным профессиональным опытом, определенным взглядом на результаты работы, а также имеют свои цели и ценности, которые могут расходиться с принятыми на предприятии. Задача организации, посредством такого процесса, как социализация, — найти способы, позволяющие привести ценности и профессиональные цели человека в соответствие с принятыми в ней нормами и правилами. Цель данной статьи — показать особенности управления организационной социализацией и влияние социально-психологических особенностей личности на её результаты.

Взаимосвязь организационной культуры и социализации новичка

Итак, основная цель *подбора и отбора персонала* — найти и принять в организацию людей со знаниями и навыками успешного выполнения соответствующей работы. Соответственно, окончательный выбор кандидата определяется субъективной оценкой того, кто принимает решение, насколько данный человек будет отвечать требованиям той роли, которую ему предстоит выполнить в процессе труда.

Для личности организационная роль включает в себя ожидание и предвидение поведения в соответствии со статусом, понимание роли, принятие (или отклонение) и выполнение её. В свою очередь, понимание, принятие и выполнение ролей существенно зависит от социально-психологических особенностей человека, таких как — способности, темперамент, ценности и убеждения, потребности и мотивы, стиль поведения¹, демографические факторы² и т. д. Следовательно, индивидуальные различия влияют на поведение личности в период социализации, а также на стратегию, которая будет ей выбрана для поиска информации и сокращения уровня неопределенности.

Для *предприятия*, согласно модели, разработанной Э. Шейном (1979)³, организационная роль включает *квалификационные* (content characteristics — т. е., что человек должен делать) и *технологические* характеристики (process characteristics — т. е., как человек должен её выполнять). Квалификация основана на образовании и предыдущем опыте работы. Технологические характеристики отражают стратегию и цель (миссию) роли. Под *стратегией роли* подразумевается установленные формально или неформально основные принципы работы при выполнении обязательств, связанных с деятельностью. *Цель (миссия) роли* основана на общей политике организации и, как правило, отражает связи, которые выполняет человек, занимающий её, при контактах с коллегами и внешними партнерами. Таким образом, можно предположить, что стратегия и цель организационной роли отражают культуру предприятия, которая, согласно определению, введенному Э. Шейном, — «может быть определена как паттерн коллективных базовых представлений, обретаемых группой при разрешении проблем адаптации к изменениям внешней среды и внутренней интеграции, эффективность которого оказывается достаточной для того, чтобы считать его ценным и передавать новым членам группы в качестве правильной системы восприятия и рассмотрения названных проблем»⁴. Следовательно, по нашему мнению, на принятие организационной роли влияют следующие факторы: квалификация специалиста, организационная культура и социально-психологические особенности личности. Наглядно и схематически эта связь отображена на рис. 1.

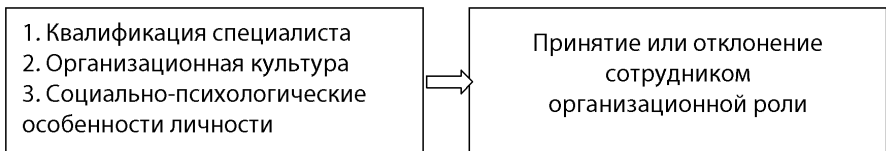


Рис. 1 Факторы принятия организационной роли

¹ Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии. - Л.- 1967. С. 22.

² Ashforth B. E., Saks A. M. Organizational Socialization: Making Sense of the Past and Present as a Prologue for the Future/Journal of vocational behavior. - volume 51-1997. P. 241.

³ Maanen J. V., Schein E. H. Toward a Theory of Organizational Socialization/Research in Organizational Behavior - volume 1 - 1979. Pp. 229-235.

⁴ Шейн Э. Организационная культура и лидерство. - СПб.- «Речь». - 2002. С. 32.

В свою очередь социализация — это процесс, посредством которого индивид становится членом общества, усваивая его нормы и ценности, овладевая теми или иными социальными ролями. Согласно А. Л. Свенцицкому (2003) она имеет две функции: передача культуры от одного поколения другому и развитие Я. Для предприятия этот процесс направлен на усвоение личностью соответствующих социальных знаний и навыков, необходимых для принятия *определенной организационной роли*. Человек должен понять свою роль в структуре, усвоить ценности компании и сформировать ожидаемые навыки поведения, которые считаются приемлемыми в том подразделении, где ему предстоит работать. Соответственно, весь процесс организационной социализации направлен на передачу новичку культуры предприятия, большинство элементов которой доносятся до работников непосредственно в процессе труда, посредством различного рода коммуникаций. Оставшиеся два фактора принятия организационной роли — квалификация специалиста и его социально-психологические особенности можно предварительно оценить на стадии отбора персонала.

Социализация как механизм передачи организационной культуры проходит в несколько этапов¹: *ожидание* (anticipation), *начало взаимодействия* (encounter), *усвоение социокультурных ценностей* (assimilation) и *принятие новой линии поведения* (departure).

Начинается этот процесс в период отбора персонала, поэтому первая стадия — *ожидание* — характерна для кандидатов на работу. Её особенностью является поиск, как предприятием, так и потенциальным работником информации друг о друге, причем, каждая сторона осуществляет это независимо. В ряде литературных источников² этот временной интервал называют периодом «предварительной социализации». В этот период у человека начинает формироваться **ролевое ожидание**. После официального оформления в компанию начинается процесс ориентации сотрудника (employee orientation), который охватывает три оставшиеся стадии организационной социализации и является индикатором успешности или неудачи работы специалистов по отбору персонала. Ориентация персонала является основным процессом в ходе организационной социализации и включает в себя различного рода обучение, а также обратную связь между руководителем и вновь принятыми сотрудниками. При отсутствии формальных программ или там, где они существуют, в дополнение к ним, социализация может осуществляться неформальным путем. По нашему мнению, процесс ориентации несет такую же функциональную нагрузку, как и первичная адаптация персонала, определение которой дано в отечественной литературе, т. е. является этапом организационной социализации. В течение этого периода человек должен **понять и принять (или отклонить) отведенную ему организационную роль**.

Вхождение персонала в организацию

¹ Jablin F. M. Organizational entry, assimilation, and disengagement./The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods, edited by F. M. Jablin & L. L. Putham -Thousand Oaks. - 2001. Pp.732–818

² Baker H. E., Feldman D. C. Linking organizational socialization tactics with corporate human resource management strategies./Human Resource Management Review. - volume 1, number 3 - 1991. Pp. 193–202

В свою очередь, для вновь принятого сотрудника выделяют два вида вхождения в организацию:

1) *подготовительное* (pre-entry) — период времени между тем, как человек получил предложение о работе и начал свою деятельность в организации;

2) *организационное* (post-entry) — соответствует фазе первичной адаптации персонала, на протяжении которой новички изучают нормы, ценности и цели организации, т. е. происходит процесс социализации в конкретной профессиональной среде.

Период вхождения в организацию характеризуется для большинства людей высоким уровнем неопределенности, неожиданности, а также расхождением между ожиданиями и реальностью успешный результат которого заключается не только в понимании ими предприятия, работы и коллег, но и восприятию своей социальной роли в данном окружении. Для облегчения решения такого рода проблем важную роль играет доступность информации для вновь принятых сотрудников. Рядом исследований (Dailey, S., 2009; Gallagher E., 2007) было установлено: независимо от источника получения данных, чем раньше они доведены до человека, тем легче ему войти в новую социальную среду и быстрее проходит процесс адаптации в ней. Важно отметить, что эта информация, а также действия предприятия, совершаемые в целях успешной организационной социализации, отражают культуру компании, и оказывают влияние на линию поведения сотрудника и выбора им тактики, которой он будет пользоваться для того, чтобы ускорить и упростить процесс вхождения в коллектив (Griffin A., Colella A., Goparaju S., 2000). Поэтому одним из основных показателей эффективной организационной социализации является знание и принятие сотрудниками *культуры предприятия*, а все программы первичной адаптации формируются таким образом, чтобы максимально отразить её особенности. На рис. 2 представлен предлагаемый автором вариант социализации при вхождении в организацию.



Рис 2. Процесс организационной социализации для новичков

Следовательно, чтобы облегчить процесс вхождения человека в организацию необходимо подбирать персонал, для которого первичная адаптация будет проходить эффективно в рамках конкретного предприятия, т. е. нужно определить социально-психологические особенности успешных кандидатов на работу. Для работодателя это будет источник информации, с помощью которого, уже на стадии отбора, можно получить прогноз о результатах организационной социализации новичка.

Исследование, которое было проведено на базе гипермаркета крупной зарубежной розничной сети г. Москвы подтвердило значимость социально-психологических характеристик для управления организационной социализацией. В нем приняли участие 56 сотрудников, из которых осталось работать 41 человек (*основная группа*), а 15 — уволились (*контрольная группа*). Для обработки данных был применен анализ первичных статистик, дисперсионный и корреляционный анализ. Для измерения социально-психологических особенностей персонала использовались:

— опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна, который дополнили шкалой «Патриотизм» из опросника «Привлекательности культуры» В. М. Снеткова;

— анализ социально-демографических характеристик (возраст, образование, семейное положение);

— тест самомониторинга М. Снайдера.

В результате исследования было установлено, что на эффективность организационной социализации влияют следующие социально-психологические особенности персонала: возраст, образование, семейное положение, уровень самомониторинга и карьерные ориентации, которые были сформированы у человека в процессе общей социализации.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает значимость социально-психологических характеристик для управления процессом первичной адаптации персонала. На его основе можно сформировать критерии отбора сотрудников, для которых процесс первичной адаптации и, соответственно, *организационной социализации*, будет проходить успешно в рамках конкретного предприятия. Такой человек не только быстро адаптируется в рамках организационной среды и станет полноправным членом коллектива, но и реализует свой потенциал и ожидания в отношении карьеры.

Список литературы

1. Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии. — Л.- 1967.
2. Свенцицкий А. Л. Социальная психология. — М.- 2003.
3. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. — СПб.- «Речь». — 2002.
4. Ashforth B. E., Saks A. M. Organizational Socialization: Making Sense of the Past and Present as a Prologue for the Future/Journal of vocational behavior. — volume 51–1997.
5. Baker H. E., Feldman D. C. Linking organizational socialization tactics with corporate human resource management strategies./Human Resource Management Review. — v. 1, number 3–1991.
6. Jablin F. M. Organizational entry, assimilation, and disengagement./The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods, edited by F. M. Jablin & L. L. Putham -Thousand Oaks. — 2001.
7. Maanen J. V., Schein E. H. Toward a Theory of Organizational Socialization/Research in Organizational Behavior — volume 1–1979.

Социальная сеть как феномен современного общества

Современная психология, решая социальные проблемы, все чаще обращается к исследованию социальных сетей. И хотя ситуация создания и функционирования сети впервые возникла не сегодня, именно сейчас она требует к себе особого внимания.

Актуальность исследования социальных сетей обусловлена потребностями социальной практики. В связи с нарастающим динамизмом социальных преобразований, ускорением темпа социальной жизни исследование социальной сети как устойчивой структуры, характеризующейся взаимной зависимостью и дополнительностью участников, соединением средств и разделением издержек, тесным взаимодействием и отношением взаимного доверия, является своевременным и злободневным. В первую очередь в связи с возрастающей значимостью сети в условиях реформ, вносящих ощутимые изменения в жизнь и деятельность (в т. ч. профессиональную) людей.

Социальная сеть, определяемая как круг близкого или опосредованного общения, поддерживаемый субъектами сети с целью получения информации, поддержки, установления отношения доверия и др., привлекает внимание многих авторов в качестве объекта изучения. В последнее время все больше исследователей в рамках социологии и социальной психологии указывают на важность изучения феномена социальной сети, подчеркивая различные аспекты сети. Так, например, изучаются механизмы взаимоподдержки в межсемейной сети (здесь предпринимается попытка определить особенности межсемейной сети в условиях постсоветской социальной действительности)¹, особенности социальных сетей, поддерживаемых актами дарения (в данном контексте проводится анализ практик известных как “блат”)², особенности использования ресурсов межличностной сети в ситуации безработицы и роль сетей в процессе сегментации работодателей (здесь исследуются распространенные механизмы совладающего поведения и возможности членов сети получать качественную информацию о потенциальных нанимателях)³ и т. д.

Важность исследования социальных сетей обуславливается появлением новых контекстов действия сетей в условиях экономических и социальных реформ, происходящих в нашей стране. Но механизмы действия и роль социальных сетей в жизни и деятельности людей актуальны и отчасти неизменны, то есть могут рассматриваться в рамках концепции социальных сетей М. Грановеттера, которая исходит из предположения, что все социальные действия должны объясняться на основе со-

¹ Фадеева О. Межсемейная сеть: механизмы взаимоподдержки в российском селе.// Неформальная экономика. Россия и мир./под ред. Т. Шанина. – М., Логос, 1999, с. 183–218.

² Леденева А. Блат и рынок: трансформация блата в постсоветском обществе.// Неформальная экономика. Россия и мир./под ред. Т. Шанина. – М., Логос, 1999, с. 11–124.

³ Радаев В. В. Экономическая социология. – М.: Аспект Пресс, 1997, с. 204–205.

циальных диспозиций акторов, а не только их индивидуальных мотивов¹. В данной терминологии содержание термина “социальная сеть” может быть раскрыто через следующее определение: “Социальная сеть — это заключение соглашений между двумя взаимодействующими акторами”². Понимание данного толкования базируется на знании того, что фундаментальные компоненты сети — узел (nodes) и связи (connections) в процессе развития концепции сети были заменены соответственно на “актор” и “социальное взаимодействие”.

М. Грановеттер также показал, что социально-структурные факторы определяют индивидуальную мобильность человека как субъекта трудовой (профессиональной) деятельности и дают возможность получения определенных преимуществ индивидам, включенным в социальные сети. В общем, концепция Н. Грановеттера может быть сведена к основной мысли об укорененности экономического действия в социальных структурах, т. е. сетях социального взаимодействия.

Очевидно, что термин “социальная сеть” не имеет однозначного определения в настоящее время. В наиболее широком смысле термин отображает “структуру связей между акторами социальной системы”³, также в общем виде социальная сеть может пониматься как устойчивая социальная структура, в которой имеет место взаимная зависимость и дополнительность ее участников, соединение средств и разделение друг с другом издержек, тесное взаимодействие и отношения взаимного доверия. Существуют и другие определения понятия “социальная сеть” (чаще “социальные сети”).

“Сети — это стабильные модели непосредственного взаимодействия между людьми, институты — это правила, посредством которых такие взаимодействия совершаются (набор взаимосвязанных норм), а доверие — это ожидание, что другие будут действовать в наших интересах”⁴.

Социальная сеть может трактоваться как каналы перераспределения ресурсов между социальными полями или набор социальных взаимоотношений и социальных связей между определенными индивидами и сами индивиды⁵.

Очевидно, что терминологические поля понятия “социальная сеть” (“network”) в прочтении разных авторов частично пересекаются, что позволяет выделить общий смысл, вкладываемый большинством ученых в определение рассматриваемого понятия.

¹ Granovetter M. Economic action and social structure: The problem of embeddedness// American Journal of Sociology.1985.Vol.91.

² Davern M. Social networks and economic sociology//The American Journal of Economic and Sociology.1997.Vol. 56.No 3.

³ Granovetter M. Economic action and social structure: The problem of embeddedness// American Journal of Sociology.1985.Vol.91.

⁴ Рона-Тас А. Устойчивость социальных сетей в посткоммунистической трансформации восточной Европы.//Неформальная экономика. Россия и мир./под ред. Т. Шанина. – М., Логос, 1999, с. 396–411.

⁵ Emirbauer M., Goodwin J. Network Analysis, Culture and Problem of Agency//American Journal of Sociology 6, Vol. 99.

Таким образом, можно составить описательную характеристику социальной сети, которая, по мнению автора, представляет собой структуру межличностного взаимодействия (непосредственного или опосредованного), существующую с целью перераспределения ресурсов, установления и поддержания отношений между людьми.

Системное исследование социальных сетей предполагает изучение видов сетей, определяемых набором компонентов — социальных агентов, и функций, т. е. связей компонентов со средой.

Факт многозначности взглядов на феномен социальной сети повторяется при рассмотрении попыток классифицировать сети.

Социальная сеть существует не сама по себе, она конституирована в социальном пространстве и неизменно несет на себе отпечаток той социальной среды, порождением которой является. По характеристикам среды, представителей которой объединяет сеть, можно выделить семейные, профессиональные, этнические и религиозные сети. Очевидно, что эти сети будут отличаться друг от друга еще по ряду параметров, которые лежат в основе следующих классификаций социальных сетей.

Сегодня в науке формируется представление о плотных и разреженных социальных сетях, главным основанием для выделения которых является степень опосредованности взаимоотношений между членами сети.

Непосредственное взаимодействие между людьми возможно в плотных сетях, чем гуще социальная сеть, тем более однородны принадлежащие к ней индивиды. Мир плотных сетей — это мир, где господствует определенность, где сами межличностные связи служат каналами передачи информации. Опосредованное взаимодействие характеризует разреженные сети, признаком которых служит то, что друзья одного человека, как правило, не знают друг друга. Разреженные сети более разнородны, в них легче находят прибежище необычные взгляды и нормы поведения. Плотные социальные сети представляют собой сети, в которых зачастую каждый знает не только то, что он принадлежит к данной социальной совокупности, но и то, что другие члены сети знают, что он принадлежит к ней. Это становится возможным благодаря тому, что подавляющее большинство людей лично знакомы друг с другом. В результате взаимодействия членов плотной социальной сети формируется сплоченная совокупность людей¹. В таких сетях преобладают тесные связи, которые, как показывают некоторые исследователи, оказываются более эффективными в экстремальных ситуациях. В противовес плотным сетям разреженные являются собой конгломерат слабо связанных социальных агентов. В разреженных сетях заложен иной потенциал нежели в плотных: они оказываются более эффективными в процессе трудоустройства, так как расширяют масштабы получаемой информации². Плотные сети часто оказываются меньшими по численности чем разреженные, в большинстве своем такие сети представлены родственниками, людьми хорошо знающими друг друга в течение определенного времени. Разреженные социальные сети по своему составу

¹ Nohria N., Eccles R.S.(eds) *Networks and Organizations: Structure, Form and Action*. – Boston, Mass, 1992, с. 287.

² Радаев В. В. *Экономическая социология*. – М.: Аспект Пресс, 1997, с. 66–67.

отличаются от плотных: входящие в сеть социальные агенты часто знакомы заочно, удалены друг от друга в физическом пространстве, общаются опосредованно.

Помимо плотных и разреженных сетей можно выделить горизонтальные сети и вертикальные; последние, вероятно, в большей мере благоприятствуют утверждению официальных норм, в то время как горизонтальные сети в большей мере способствуют закреплению неофициальных норм и правил, объединяя носителей примерно равных ресурсов и статуса. Очевидно, что участниками социальных сетей с преобладанием горизонтальных связей являются люди, соответствующие друг другу по значимым социальным критериям, в первую очередь, таким как статус и карьера. Вертикальные сети, в основном, образованы людьми, связанными определенной сферой жизнедеятельности, интересами и т. д., но не всегда соответствующими друг другу по положению, занимаемому в обществе.

Мы полагаем, что все социальные сети можно разделить на открытые и закрытые, выделяемые на основе такого признака как степень открытости сети для вступления в нее новых людей. В данном контексте можно рассмотреть сети без явных ограничений к включению (открытые сети); сети, в которых могут существовать ограничения к включению для одних людей и отсутствовать для других или сети, членство в которых дается лишь в определенных ситуациях людям, прошедшим ритуал посвящения (полуоткрытые сети); сети-касты, членство в которых передается через кровных родственников (закрытые сети). Данная классификация сегодня недостаточно подробно рассмотрена также как и предлагаемое ниже деление сетей на два вида по степени субъектности — объектности. Человек как член социальной сети неизменно использует ресурсы сети: информационные, человеческие, материальные и собственно финансовые. Есть сети, в которых большинство людей имеют одинаковый доступ к ресурсам, в других случаях (в сетях, напоминающих “пирамиды”) лишь малая часть членов сети имеет доступ к основным сетевым ресурсам, из-за чего создается впечатление, что остальных членов сети использует сама сеть. Таким образом, можно констатировать, что есть сети, в которых большая часть людей выступает в качестве субъектов сетевой жизни и потребителей сетевых ресурсов и, в противовес первым, сети, в которых большинство людей являются лишь объектами, а субъекты, поглощающие сетевые блага, представлены меньшинством.

Как было показано ранее, разновидности социальных сетей могут быть выделены благодаря различным основаниям. Их небольшое количество оставляет простор для научного творчества исследователей.

Функции социальной сети могут быть во многом зависимы от ее конкретного вида, а также от того, в какой сфере существует сама социальная сеть.

Известно, что социальные сети существуют в самых различных областях жизни и деятельности человека: в культуре и искусстве, политике и экономике, образовании и семье; они затрагивают сферы труда и отдыха; пронизывают жизнь человека города и деревни; участвуют в судьбе богатых и бедных. Тем не менее, далее мы предпринимаем попытку выделить наиболее общие функции социальных сетей в современном обществе. Функции социальных сетей как связи компонентов со средой прежде всего

проявляются в отношении и через отношения с социальным пространством в целом. Основными функциями социальных сетей можно считать следующие:

- удовлетворение потребностей человека (в сети могут быть удовлетворены потребности в принадлежности, отождествлении себя с группой, достижениях, власти и т. д.; существенным здесь является то, что положение индивида в сети во многом определяет потенциальную возможность удовлетворения им тех или иных потребностей);
- приспособительная функция (сеть как и социальная группа, социальный институт позволяет конкретному человеку адаптироваться, приспособиться к условиям общественной жизни иногда за счет познания, приобщения к порожденным сетью набором нормативных, символических и культурных стандартов, определяющих индивидуальное поведение¹; так например, на некоторых предприятиях работницы, принадлежащие к социальному ядру коллектива осуществляют обучение вновь принятых и таким образом передают последним неформальные нормы, чем способствуют безболезненному прохождению новыми сотрудниками процесса адаптации²);
- функция создания условий для управления и непосредственное управление ресурсами, которые могут быть информационными, человеческими, экономическими и другими (управление производится в частности для удовлетворения потребностей человека; функция управления чаще всего реализуется в ситуации, когда работники представляющие социальную сеть, осуществляют контроль над другими работниками);
- терапевтическая функция (сеть дает человеку возможность быть понятым и принятым, защиту от дискриминации, ощущение “психической” безопасности в группе своих; в сети находят свое выражение многие важные для человека эмоции, желания, стремления, побуждения.)

Помимо основных функций социальных сетей можно указать дополнительные, те, которые во многом совпадают с функциями социальных институтов и способствуют удовлетворению потребностей человека. Эта функция добывания пищи, одежды и жилья; функция воспитания и социализации, приобщения к базисным ценностям и практикам; функции содействия распространению установившихся общественных отношений, поддержания законов, правил и стандартов. Кроме того, социальные сети задают объемы информации, необходимые и доступные людям при принятии решений.

Таким образом, можно констатировать многообразие функций социальных сетей с поправкой на некоторую сводимость многих из них к основной функции удовлетворения человеческих потребностей.

С точки зрения, которой мы придерживаемся, описание функции чего-либо есть в известной мере лишь констатация факта, а всякий факт нуждается в интерпретации. Далее мы предпринимает попытку описать очевидные, на наш взгляд, последствия реализации определенных функций социальной сети. Так, например, выполнение социальной сетью приспособительной функции связано с порождением и трансляцией ею социальных норм конкретным индивидам.

¹ Burt R. S. Structural Holes. Cambridge, 1992.

² Кабалина В. И. Трудовая мобильность//Социологический журнал. – 1999. № 3/4, с. 35.

Положительный смысл этого заключается в действительной адаптации человека к той реальной социальной среде, представленной социальной сетью, в которой он живет и действует. С другой стороны, как отмечают некоторые авторы: “социальные нормы отбираются вовсе не потому, что они полезны для большинства членов сообщества, и соблюдаются не потому, что это выгодно (хотя нередко это действительно так). Суть нормы в ином. Близким друзьям не платят за их услуги и не дают деньги под проценты, хотя во многих случаях это было бы удобно и позволило бы эффективнее использовать ресурсы. Решает здесь, однако, другое: “Так не принято”, и все”¹. Эта точка зрения В. В. Радаева выражает его согласие с позицией Ю. Эльстера “Социальная норма — это не такси, из которого можно выйти, когда захочется. Те, кто следуют социальной норме, связаны ею и тогда, когда она не в их интересах”².

Одна из ведущих функций социальной сети — это удовлетворение основных потребностей своих представителей. Наивысшей потребностью человека в традиции, восходящей к А. Маслоу, считается потребность в самореализации, что, на наш взгляд невозможно без представления результатов своего труда. Е. А. Климов утверждает: “в современных условиях сплошь и рядом субъект труда производит не столько целостный продукт, сколько вносит в него тот или иной вклад, который трудно не только точно измерить, но и осознать в качестве невымышленного события. А это означает и трудности порождения субъекта образа своего произведения, создает феномены переоценки и недооценки своих и чужих трудовых вкладов”³. Социальная сеть, представленная людьми с разным статусом, разными взглядами может способствовать адекватной оценке человеком своего вклада в общий продукт, но может вести, как описано выше к формированию неадекватной оценки своей деятельности на фоне общей, общественной.

Это положительные и отрицательные черты влияния социальной сети на конкретного человека, но есть возможность проследить влияние сети не только на субъекта труда, но и на работодателя. Появление на предприятии, в организации человека, являющегося представителем социальной сети этого предприятия в определенной мере есть залог его качественной работы: вероятнее всего такой человек быстрее и лучше “впишется” в коллектив в связи с наличием у него знаний о ценностях, целях и преобладающих практиках данного предприятия. С другой стороны, возникающая в такой ситуации закрытость рынка труда ведет к существенной дискриминации отдельных групп населения.

Эти и другие проявляющиеся в практике положительные и отрицательные аспекты осуществления функций социальной сети заставляют задуматься о ее роли и месте в социальной действительности в целом и в судьбе конкретного человека в частности.

¹ Радаев В. В. Экономическая социология. – М.: Аспект Пресс, 1997, с. 66.

² Эльстер Ю. Социальные нормы и экономическая теория//THESIS, 1993. Т. 1. Вып. 3, с. 80.

³ Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий. – Обнинск: изд-во “Принтер”, 1993, с. 16.

Список литературы

1. Кабалина В. И. Трудовая мобильность//Социологический журнал. — 1999. № 3/4.
2. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий. — Обнинск: изд-во “Принтер”, 1993.
3. Леденева А. Блат и рынок: трансформация блата в постсоветском обществе.//Неформальная экономика. Россия и мир./под ред. Т. Шанина. — М., Логос, 1999.
4. Радаев В. В. Экономическая социология. — М.: Аспект Пресс, 1997.
5. Рона-Тас А. Устойчивость социальных сетей в посткоммунистической трансформации восточной Европы.//Неформальная экономика. Россия и мир./под ред. Т. Шанина. — М., Логос, 1999.
6. Фадеева О. Межсемейная сеть: механизмы взаимоподдержки в российском селе.//Неформальная экономика. Россия и мир./под ред. Т. Шанина. — М., Логос, 1999.
7. Эльстер Ю. Социальные нормы и экономическая теория//THESIS, 1993. Т. 1. Вып. 3.
8. Burt R. S. Structural Holes. Cambridge, 1992.
9. Davern M. Social networks and economic sociology//The American Journal of Economic and Sociology.1997.Vol. 56.No 3.
10. Emirbauer M., Goodwin J. Network Analysis, Culture and Problem of Agency//American Journal of Sociology 6, Vol. 99.
11. Granovetter M. Economic action and social structure: The problem of embeddedness//American Journal of Sociology.1985.Vol.91.
12. Nohria N., Eccles R. S. (eds) Networks and Organizations: Structure, Form and Action. — Boston, Mass, 1992.

*Коваль Нина Александровна,
Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина,
доктор психологических наук, профессор*

Личность и среда в социально-динамической теории

В истории научной мысли социально-динамическая теория всегда привлекала внимание психологов (К. Левин, Л. Фестингер, Р. Баркер, Б. В. Зейгарник, М. Дойч и др.). Несмотря на различные аспекты изучения тех или иных явлений в больших и малых социальных общностях для этих и других ученых общим было изучение и осмысление сущности внутригрупповых процессов и признания роли взаимодействия сил во внутригрупповом поле. Можно утверждать, что с конца второй половины XX в. все попытки исследователей разобраться в сложностях внутригрупповых процессов сводились к стремлению понять, что обеспечивает социально-психологический динамизм групп и что можно считать объединяющим началом самой социально-динамической теории.

Забегая вперед, можно сказать, что таким общим фундаментом всех социально-психологических теорий как в отечественной, так и в зарубежной психологии является взаимодействие внутригрупповых сил в психологическом поле отношений.

Социально-динамическая теория в психологии представляет собой концепцию взаимодействия личности как социально-психологической структуры, психологической среды как пространства активного двустороннего взаимовлияния индивида и социума, а также субъектов динамического, изменяющегося, преобразующегося и преобразуемого социального бытия.

Положения социально-динамической теории представляют собой экстраполяцию, развитие и преобразование психодинамической концепции развития личности, где динамическое взаимодействие субъектных драйвов вступает в резистентные отношения с личностными идеалами, которые в свою очередь детерминированы социальными нормами личностной самоактуализации.

В социально-динамической теории личность есть такая психологическая структура, которая формируется, развивается и проходит стадии своего становления в тесном взаимодействии с социальной средой, представляя собой отражение общественных отношений, выявляя позицию в приоритетах социальных ценностей и проявляя свой способ интеграции с социальной средой и ее преобразование в процессе достижения субъективно значимых целей и преодоления внешнего сопротивления.

Рядом авторов (О. С. Анисимов, С. Г. Вершловский, И. Н. Семенов и др), психологическая среда рассматривается как очерченное признаками актуальных отношений пространство взаимного влияния личности и социума, в котором представлены внутренние и внешние формы их деятельностного взаимодействия, используются способы содействия и сопротивления в достижении индивидуальных и коллективных целей, наблюдается группирование по сходству и взаимодополнению индивидов, их разграничение по совместимости и несовместимости, ранжирование по активности, вкладу в развитие среды и лидерству, а также обнаруживается ее поэтапное преобразование.

Продолжая вышеизложенное, отметим, что особое значение приобретает понятие субъекта взаимодействия с социальной средой как формы личностного бытия, непрерывно воспроизводимого и преобразуемого в драйв-резистентных отношениях личности и окружающей ее среды.

Считаем, что субъект динамического, изменяющегося, преобразующегося и преобразуемого бытия — это личность, активно действующая в своем социально-психологическом пространстве, обеспечивая выстраивание и структурирование системы межличностных отношений, поддерживая и изменяя существующие нормы поведения и деятельности, принимая прежние и создавая новые ценности и приоритеты, воздействуя на среду и изменяясь под ее влиянием в процессе преодоления возникающих противоречий.

Основными принципами социально-динамического бытия личности в социуме является *интегративность и отчуждение, зависимость и эмансипация, влияние и сопротивление, созидание и потребление, конформность и противопоставление.*

В рамках социально-динамической теории важная роль отводится складывающимся межличностным отношениям как основы внутригрупповых. В контексте социально-динамической теории межличностные отношения представляют собой субъект-субъектные связи в динамическом поле личностно-средового взаимодействия, характеризующие подвижностью и стабильностью статуса личности, своим

направлением коммуникативных процессов, объединением и противопоставлением усилий, сокращением и увеличением социальной дистанции между субъектами, движением взаимных оценок между положительным и отрицательным полюсом суждений друг о друге.

Социальный динамизм межличностных отношений раскрывает всю сложность гармонии и диссонанса, характеризующих психологические связи личности и группы. Специфика этих связей состоит в том, что они функционируют, благодаря не только и не столько гармоничному, беспрепятственному и бесконфликтному взаимодействию личности и группы, сколько в силу противоречивого, конфликтногоподобного и даже взаимоисключающего влияния личности и группы друг на друга (Я. Л. Коломинский, А. В. Петровский и др.).

Анализ научной литературы, результаты нашего эмпирического исследования показывают, что наиболее важными аспектами социальной динамики в системе отношений личности и группы являются: *принятие группового лидера, подчинение влиянию и власти, межличностное уподобление и дифференциация, коммуникативные неудачи и стратегии, принятие и отчуждение в отношениях.*

Кратко охарактеризуем выделенные аспекты. Так, принятие группового лидера представляет собой феномен социальной динамики с типичными для этого процесса внутригрупповыми коллизиями, появлением межличностных группировок, отношениями одобрения и сопротивления, выражением поддержки и примыканием к оппозиции.

По мнению современных исследователей (С. Б. Каверин, А. Г. Конфисахор, А. И. Юрьев и др.), подчинение влиянию и власти есть социально-динамический процесс выполнения воли источника воздействия на группу и ее членов, обладающего достаточной силой (влиянием) и полномочиями (властью) для преобразования и стабилизации существующих обстоятельств через групповую поддержку, нейтрализацию группового сопротивления, избавление от интерферирующих помех, поощрение и наказание, выстраивание групповой перспективы.

Межличностное уподобление ориентировано на привлекательные свойства «другого» индивида, которые обеспечивают субъекту уподобления более эффективную адаптацию в группе, более высокую степень успешности в коллективной деятельности, более высокий статус в системе внутригрупповых отношений. В отличие от уподобления межличностная дифференциация не только направлена на отрицание тех или иных свойств личности, но и на увеличение социальной дистанции между собой и «отвергаемым» членом группы. Поэтому межличностное уподобление и дифференциация есть такой социально-психологический феномен, который во многом раскрывает социальную динамику психологических процессов в группе.

Коммуникативные неудачи представляют собой безрезультатные речевые акты, в которых коммуникативное содержание оказывается *непонятым, непринятым, неполным, ненужным и неэффективным.* Для предупреждения такого вида неудач можно использовать такие коммуникативные стратегии, как: *проверка понимания сообщения другим членом группы, перефразирование сообщения другими словами, избегание нежелательных или «запретных» тем общения, учет ожиданий и предпочтений другого члена группы, усиление аргументированности собственного высказывания.*

*Лимонова Ольга Олеговна, Ставропольский институт экономики
и управления имени О. В. Казначеева (филиал)
«Пятигорский государственный гуманитарно-технологический университет»,
старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин*

Проблема ценностных ориентаций современной молодежи

Современное российское общество находится в процессе значительных социально-экономических и политических изменений, создания качественно новых экономических условий жизнедеятельности, формирования принципиально новых социальных отношений. На протяжении последних нескольких лет качественно изменилась структура общества и социальный статус большинства его членов.

Молодежь, как особая социальная группа постоянно находится в фокусе исследований психологов, социологов, поскольку, именно она является чутким индикатором, происходящих перемен, и определяет в целом потенциал развития общества. Неизбежная, в условиях ломки сложившихся устоев, переоценка ценностей, их кризис более всего проявляются в сознании этой социальной группы. Исследование ценностных ориентации, жизненных приоритетов современного студенчества весьма актуально, поскольку дает возможность выяснить степень ее адаптации к новым социальным условиям и инновационный потенциал. От того, какой ценностный фундамент будет сформирован у молодого поколения, во многом зависит будущее состояние общества.

По мнению ученых И. В. Дубровиной, И. Ю. Истошиной, И. С. Кона, Б. С. Кругловой и др., ценностные ориентации формируются в юношеском возрасте. В этот период происходит формирование новых психологических образований и механизмов, которые способствуют в дальнейшем успешному вхождению личности во взрослую жизнь.

По мнению А. В. Мудрика, временем интенсивного формирования ценностных ориентаций является ранняя юность. «Это не завершается в ранней юности, ибо развитие личности — процесс в принципе незавершимый».

В юношеский период основной направленностью личности выделяют наличие внутренней позиции молодого человека, т. е. его обращенность в будущее, осознание своего места в будущем, жизненной перспективы.

Важен период вузовского этапа становления личности, сензитивность данного периода развития личности молодого человека, к формированию у него ценностных ориентации, установок, личностных особенностей, мотиваций, направленности личности, интеллекта.

Категории «ценность» и «смысл» в психологии являются сложными для исследования, осмысления, понимания и объяснения.

В научной литературе, выделяют огромное количество интерпретации понятий «смысл» и «ценность», что, к сожалению, не решает этот вопрос. «Ценность — это не эмоция, потому что ценность стабильна и ситуативна. Ценность — не правило, не норма... Источник ценности внутренний, она переживается как рождающаяся изнутри».

Т. Парсонс отмечал, что ценность — это представление о желательном, влияющее на выбор поведенческой альтернативы.

По мнению П. Сорокина, именно ценность служит фундаментом всякой культуры. Согласно ценностной теории П. Сорокина, все люди вступают в систему социальных взаимоотношений под влиянием комплекса факторов:

- 1) бессознательных (рефлексы);
- 2) биосознательных (голод, жажда и т. д.);
- 3) социосознательных (значения, нормы, ценности).

Личностные смыслы и ценности не берутся ни откуда в человеке, они, «рождаясь внутри» личности, все же формируются и устанавливаются благодаря социуму, только в обществе, в тесном сотрудничестве с людьми. Личностные ценности и смыслы определяют направленность человека, его взгляды, установки, мировоззрение, регулируют его поведение, определяют отношение к миру, к себе, к другим. Не сложилось в гуманитарных науках единого подхода в рассмотрении понятий «смысл» и «ценность», но практически все ученые сходятся во мнении, что смыслы и ценности личности взаимосвязаны. По мнению части исследователей — эти термины тождественны; с точки зрения других — ценности способствуют формированию смысла; другие декларируют противоположную точку зрения — на основе личностных смыслов формируются ценности человека.

Как показывает статистика, ценность «любовь» для молодых людей и девушек является значимой, важной и необходимой в жизни. Многие молодые люди говорят, что не представляют свою жизнь в будущем без нее, ждут эту ценность и видят в ней смысл жизни. Наличие в будущем ценности «любовь» связано с включением в жизнь молодых людей близких людей: супруга, родителей, детей, родственников и друзей. Приобретение данной ценности позволит им создать счастливую семью.

Смысл ценности «любовь» заключается в построении молодыми людьми теплых межличностных отношений с близкими людьми. Любовь, позволит им получать и оказывать заботу, поддержку, испытывать радость общения и взаимодействия с близкими, даст возможность делиться и дарить чувства, приобрести признание, уважение. Так, отсутствие любви оказывает, и будет влиять в будущем на эмоциональное состояние молодых людей.

В современном обществе нельзя найти ни одной сферы человеческой деятельности, не связанной со здоровым образом жизни, поскольку здоровый образ жизни — общепризнанные материальные и духовные ценности общества в целом и каждого человека в отдельности.

Так, огромную роль в жизни человека занимает ценность «здоровье». Ценность «здоровье» является важной и значимой, т. к. наличие данной ценности помогает добиваться планируемого результата. Здоровье влияет на возможность молодых людей в будущем учиться, работать, делать карьеру, обеспечивать себя материально, возможность развиваться в настоящем и будущем, возможность отдыхать, развлекаться. Кроме того, наличие здоровья влияет на состояние и самочувствие человека.

Отношение к здоровому образу жизни как ценности представляет собой интегративное, относительно устойчивое личностное образование, характеризующееся свя-

зью молодого человека с ценностью «здоровый образ жизни», включающей в себя знания о ценности «здоровый образ жизни», эмоциональное отношение к нему, осознание здорового образа жизни как лично и социально значимой ценности, проявляющейся в реализации деятельностных аспектов.

Итак, формирование, актуализация и вербализация личностных ценностей связаны с процессом осознания. Для этого требуется включение в процесс смысл передачи разных средств (вербальных и невербальных) и смещение познавательных усилий на собственную смысловую сферу.

Студенческий возраст является сензитивным для духовного развития личности, поскольку в этот период вступает в противоречие накопленный в предшествующие этапы духовный жизненный опыт, с одной стороны, и необходимость решительного жизненного самоопределения — с другой стороны, для которого довузовский опыт оказывается недостаточным в связи с недостаточной способностью, неполной адекватностью предшествующего опыта, не всегда зрелой социальной активностью, не до конца сложившимся представлением о смысле жизни и лишь потенциально заложенными возможностями духовного роста.

В изменившейся социальной ситуации человек стремится выработать и принять такие ценности, жизненные ориентиры, которые позволили бы ему найти свое место в различных системах взаимодействия и самоопределился. Процессы самоопределения обеспечивают ориентацию личности в своем жизненном пространстве — целях, средствах, ценностях.

Список литературы

1. Батаршев А. В. Психология личности и общения. — М.: ВЛАДОС, 2003.
2. Дружинина В. Н. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. — СПб.: Питер, 2006. — 418 с.
3. Шеламова Г. М. Деловая культура и психология общения: учебник для нач. проф. образования; учеб. пособие для сред. проф. образования — М.: Академия, 2006.

*Рыбоваленко Марина Владимировна, Академия ИМСИТ,
преподаватель кафедры зарубежной филологии,*

*Коновалова Елена Михайловна, Академия ИМСИТ,
преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин*

Социальные факторы интеллектуального развития

Исследования влияния социальной среды на индивидуальные различия в проявлениях и развитии интеллекта являются важным эмпирическим путем анализа фундаментальной проблемы психологии — проблемы детерминации психического развития. С. Л. Рубинштейн отмечал, что основную задачу психологической науки составляет раскрытие внутренних психологических условий, которые опосредуют

психологический эффект внешних воздействий на субъекта и внутренних закономерностей внешне обусловленной психической деятельности.

Проблема детерминации умственных способностей остается едва ли не самой важной и дискуссионной не только в области научного знания, но и других общественно значимых сферах жизнедеятельности. Действительно, интеллект является своего рода индикатором успешности человека в профессиональной деятельности и определяет его место в современном обществе. В связи с этим, перед психологической наукой и смежными областями научного знания закономерно встает вопрос: что необходимо осуществить на пути повышения интеллектуального потенциала человека, каким образом социальная среда влияет на развитие интеллекта и творческих способностей? В странах Западной Европы и России, прежде всего в образовательной практике, функционирует немало систем, основной целью которых является улучшение индивидуальных показателей когнитивных функций. Однако исследования последних лет показывают: удивительно малое влияние на способности оказывает применение подобного рода программ, основанных на достижениях психологической науки. В то же время исследователи влияния социальной среды констатируют: эмоциональные отношения и способы взаимодействия с ней оказывают существенное влияние на способности.

Актуальность данной тематики обусловлена тем, что интеллект — важнейший структурный компонент психики. Термин интеллект часто применяется для того, чтобы подчеркнуть специфику человеческой психологической деятельности. Нередко интеллект трактуют, как возможность приспосабливаться к новым ситуациям, используя ранее приобретенный опыт. В данном случае интеллект фактически отождествляется со способностью к учению. Так, например, следует учитывать некоторые особенности восприятия человеческим мозгом получаемой информации. Если вы слушаете, используя оба полушария головного мозга, то можете тут же отреагировать на полученную от собеседника информацию, даже если она выражается с дефектами. Как правило, нечетко преподносимая информация является следствием того, что автор использовал только левую половину своего мозга. Таким образом, в процессе обучения следует учитывать все возможности восприятия информации головным мозгом, тем самым получая более высокие результаты в раскрытии интеллекта. Представьте себе гонщика-велосипедиста, который едет, используя только первую и вторую передачу, и при этом удивляется, что не выигрывает гонку. Такой же пример и с человеческим мозгом — человек задействует его лишь наполовину, а ведь используя простейшие приемы, мы можем задействовать и неиспользуемые его участки. Оба полушария работают одновременно и более эффективно, если, например, при письменном изложении текст содержит иллюстрированные материалы, если при изучении языка заучиваются не отдельные слова (при этом левое полушарие получает двойную информацию, а правое неактивно), а целые смысловые фразы.

Этот способ рассуждения приводит нас к убеждению, что интеллект играет главную роль не только психике человека, но и вообще в его жизни. Гибкое одновременно устойчивое структурное равновесие поведения — вот что такое интеллект, являющийся по своему существу системой наиболее жизненных и активных операций.

Будучи самой совершенной из психических адаптаций, интеллект служит, так сказать, наиболее необходимым и эффективным орудием во взаимодействиях субъекта с окружающим миром, взаимодействиях, которые реализуются сложнейшими путями и выходят далеко за пределы непосредственных и одномоментных контактов, для того чтобы достичь заранее установленных и устойчивых отношений. Эти взаимодействия осуществляются в ряде сред (макросреда, географическая среда, домашняя среда и, наконец, социальная среда), и субъект, являясь их частью, в каждую единицу времени подвергается их влиянию.

Человеческое существо с самого своего рождения погружено в социальную среду, которая воздействует на него в той же мере, как и среда физическая. Более того, подобно тому, как это делает физическая среда, общество не просто воздействует на индивида, но непрерывно трансформирует самую его структуру, ибо оно не только принуждает его к принятию фактов, но и представляет ему вполне установившиеся системы знаков, изменяющие мышление индивида, предлагает ему новые ценности и возлагает на него бесконечный ряд обязанностей. Это позволяет сделать очевидный вывод, что социальная жизнь трансформирует интеллект через воздействие трех посредников: языка (знаки), содержания взаимодействий субъекта с объектами (интеллектуальные ценности) и правил, предписанных мышлению (коллективные логические или дологические нормы).

Конечно, общество в социологии необходимо рассматривать как нечто целое, хотя это целое, весьма личное от суммы индивидов, есть не что иное, как совокупность отношений или взаимодействий между индивидами. Каждое такое отношение между индивидами (включающее минимум двоих) существенно видоизменяет его участников и, таким образом, формирует некоторую целостность; при этом целостность, охватывающая все общество, является скорее системой отношений, чем субстратом, сущностью или причиной. Надо иметь в виду, что эти отношения крайне многочисленны и сложны, реально они образуют непрерывную канву истории как через посредство воздействия одних поколений на другие, так и благодаря синхронной системе равновесия в каждый момент истории. Благодаря социуму и универсальности нервной системы человек развивает свой интеллект, исходя не только из заложенных природой инстинктов, но и из установок полученных в результате социализации. Ярким показателем являются стереотипы и доминанты, которые могут как отрицательно так и положительно сказываться на поведении человека. Доминанты — это очаг активности в головном мозгу, подчиняющий себе все остальные нервные клетки, которые находятся в состоянии возбуждения. Эта способность мозга позволяет работать ему в режиме доминанты, когда посторонние факторы не отвлекают. Подкорковые доминанты, отвечающие за удовлетворение витальных потребностей (сон, пища, половые инстинкты), удовлетворяются сразу после насыщения. В случае если доминанты социальные, например достижение успеха, формируются устойчивые очаги возбуждения в головном мозге, а вот насколько они овладеют всей деятельностью человека, зависит от зоны торможения, возникающей вокруг активного участка. Положительное влияние доминанты дает цели и стимулы жизни, а негативное может привести к депрессии.

Стереотипы так же формируют основные модели поведения человека, несомненно влияя на его интеллект. К ним относятся как навыки использования столовых приборов и плавание, так и формирует привычный образ мыслей и жизни человека.

Но когда речь идет о психологии, т. е. когда основной единицей анализа становится уже не совокупность (или совокупности) отношений как таковых, а индивид, измененный социальными отношениями, тогда слишком общие статистические термины оказываются явно недостаточными. Выражение «воздействие социальной жизни» столь же расплывчато, как и понятие «воздействие физической среды», если отказать от его детализации. Разумеется, от самого рождения вплоть до зрелого возраста человеческое существо является объектом социальных давлений, но давления эти осуществляются в соответствии с определенным порядком развития, и типы их весьма разнообразны.

Подобно тому как физическая среда не внедряется в эволюционирующий интеллект сразу целиком, а постепенно в соответствии с опытом появляются отдельные приобретения, точно так же и среда дает место для взаимодействий между развивающимся индивидом и его окружением, взаимодействий, весьма различающихся и вместе с тем сохраняющих закономерную преемственную связь друг с другом. Именно эти типы взаимодействий и законы их преемственности психолог должен установить с особенной тщательностью, иначе он рискует упростить свою задачу настолько, что сведет ее к чистой социологии. Но как только мы признаем значительность факта видоизменения структуры индивида в результате этих взаимодействий, тотчас исчезают какие бы то ни было основания для конфликта между социологией и психологией: обе эти дисциплины выигрывают, если они выходят за рамки одного лишь глобального анализа и встают на путь анализа указанных отношений.

В зависимости от уровня развития индивида природа его взаимодействия с социальной средой может быть весьма различной и, в свою очередь, может, соответственно, по-разному видоизменять индивидуальную психическую структуру.

Уже в сенсо-моторный период младенец является объектом многочисленных социальных воздействий: ему доставляют максимальные удовольствия, доступные его небольшому опыту — от кормления до проявлений определенных чувств (его окружают заботой, ему улыбаются, его развлекают, успокаивают); ему внушают также навыки и регулятивы, связанные с сигналами и словами, взрослые запрещают ему определенные виды поведения и ворчат на него. Короче говоря, если смотреть со стороны, грудной младенец находится в центре множества отношений, предвещающих знаки, ценности и правила последующей социальной жизни. Но с точки зрения самого субъекта социальная среда по существу еще не отделяется от среды физической, по крайней мере, до пятой из выделенных нами в сенсо-моторном интеллекте стадий. Знаки, употребляемые по отношению к ребенку в этом возрасте, являются для него лишь указателями или сигналами. Правила, которые ему предписывают, еще не оставляют осознанных обязанностей и смешиваются закономерностями, свойственными навыкам. Что касается лиц, то они выступают для него как определенные картины, аналогичные всем тем картинам, которые образуют реальность, только особенно активные, неожиданные и являющиеся источником более интенсивных

чувств. Младенец старается воздействовать на них так же, как на вещи, различными криками и эффективными жестами, заставляя их продолжать заинтересовавшие его действия; но в этой ситуации еще нет никакого мыслительного взаимодействия, потому что для ребенка на этом уровне не существует мысли, а следовательно, и никакого сколько-нибудь глубокого изменения интеллектуальных структур, вызываемого воздействием окружающей социальной жизни.

Только на базе овладения языком, т. е. с наступлением символического и интуитивного периодов, появляются новые социальные отношения, которые обогащают и трансформируют мышление индивида. Но в этой проблеме следует различать три разные стороны.

Во-первых, надо иметь в виду, что система коллективных знаков сама по себе не порождает символической функции, а лишь естественно развивает ее в таком объеме, который для отдельно взятого индивида мог бы представляться излишним. Иными словами, с точки зрения собственно выражения мысли ребенок вначале остается в промежуточном положении между применением коллективного знака и индивидуального символа. Впрочем, наличие и того и другого необходимо всегда, но у малышей индивидуальный символ развит значительно больше, чем у взрослых. То есть когда социальные факторы не привели к формированию в мозге большей части стереотипов и доминант.

Во-вторых, язык передает индивиду вполне готовую, сформировавшуюся систему понятий, классификаций, отношений — иными словами, неисчерпаемый потенциал идей, которые заново строятся каждым индивидом по модели, выработанной в течение многих веков предыдущими поколениями. Но само собой разумеется, что в этом наборе ребенок заимствует только то, что ему подходит, гордо проходя мимо того, что превышает его уровень мышления. И то, что он заимствует, ассимилируется им в соответствии со сложившейся у него в данное время интеллектуальной структурой: слово, предназначенное для выражения общего понятия, сначала порождает лишь полуиндивидуальное-полусоциализированное предпонятие (так, например, слово «птица» вызывает в представлении домашнюю канарейку и т. д.).

Наконец, в-третьих, остаются сами отношения, в которые индивид вступает со своим окружением; это «синхронные» отношения, противоположные тем «диахронным» процессам, со стороны которых ребенок испытывает влияние, овладевая языком и связанными с ним способами мышления. Эти синхронные отношения с самого начала занимают ведущее место: разговаривая со своими близкими, ребенок каждое мгновение наблюдает, как подтверждаются или опровергаются его мысли, и он постепенно открывает огромный мир внешних по отношению к нему мыслей, которые дают ему новые сведения или различным образом производят на него впечатление.

Таким образом, с точки зрения интеллекта (а только о нем одном здесь и идет речь) субъект идет по пути все более интенсивного обмена интеллектуальными ценностями и подчиняется все большему и большему количеству обязательных истин (под которыми понимаются вполне оформленные мысли или нормы рассуждения в собственном смысле). Однако и здесь было бы ошибочным как преувеличение этих

способностей к ассимиляции, свойственных интуитивному мышлению, так и смешение их с тем, во что они превратятся на операциональном уровне.

Ребенок, колеблющийся между деформирующим эгоцентризмом и пассивным принятием интеллектуальных принуждений, не может еще выступать как объект социализации, способной глубоко изменить механизм его интеллекта.

И напротив, на уровне построения «группировок» операций (сначала конкретных, затем — что особенно важно — формальных) вопрос о роли социального обмена и индивидуальных структур в развитии мышления ставится со всей остротой. Действительно, формирование подлинной логики, происходящее в течение этих двух периодов, сопровождается двумя видами специфически социальных явлений, относительно которых сложно точно установить, вытекают ли они из появления группировок или же, наоборот, являются их причиной.

Таким образом, влияния социальной среды на интеллектуальное развитие могут быть описаны моделью множественных путей, предполагающей, что интеллект зависит от сложного взаимодействия управляющих и исполнительных когнитивных процессов, которые формируются под воздействием различных аспектов социальной среды. Интеллект более связан с исполнительными процессами, что и объясняет большую подверженность средовым воздействиям.

Список литературы

1. Богомолова М. В. Влияние обогащенной образовательной среды на развитие интеллекта и креативности. Автореф. дисс... канд. психол. наук. М.: Изд-во ИП РАН — 2008.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. — М. — 1999.
3. Пиаже Ж. Развитие мышления в детском возрасте. — М. — 2001.
4. Howe M. J. The origin of exceptional abilities. — Oxford. — 2002.

Скрипачёв Сергей Александрович, преподаватель

Горохов Алексей Владимирович, преподаватель

Макаренкова Елена Александровна, преподаватель

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия имени профессора

Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (филиал, г. Ярославль)

Социальные и психолого-педагогические аспекты эффективности профессиональной деятельности в области физической культуры

Официально принято считать, что педагогика физической культуры как разновидность профессиональной педагогической деятельности появилась позже других педагогических профессий. Факты подтверждают, что профессия педагога по фи-

зическому воспитанию является самой древней из педагогических, поскольку преподаватели физической культуры были еще при рабовладельческом строе, а тренеры — в феодальном обществе. Подготовка социально востребованных специалистов интегрирует вуз в экономическую и социальную жизнь страны и мирового пространства. Новая европейская действительность, в том числе возможность свободного перемещения специалистов требуют новых подходов в регулировании рынка труда и его обеспечении специалистами¹.

В бывших странах социалистической ориентации, где успехи в спорте являлись частью идеологической пропаганды, большое внимание уделялось культивированию спорта, что сопровождалось мощной финансовой поддержкой со стороны государства. Поскольку система подготовки кадров отражает социальный заказ, а спортивные успехи на международной арене рассматривались в контексте идеологической работы, то и количество специалистов, ориентированных на работу в спорте, традиционно было значительным в странах бывшего социалистического пространства.

Труд работников физической культуры в современных условиях является классическим воплощением труда маркетолога, если учесть, что профессионально-педагогическое мастерство специалиста должно отвечать социальному заказу (спросу) и специалист должен занимать активную социальную политику по формированию рынка труда (спроса). В условиях рыночных отношений в качестве товара выступают услуги, предлагаемые специалистами физической культуры. Как показывает опыт, люди готовы оплачивать многие услуги в сфере физической культуры. Так, например, в рекреационной сфере в США оказывается услуг в среднем на 40 млрд. дол. Возможности социальной адаптации специалистов зависят и от степени их влияния на объем и структуру рынка труда, которая обусловлена в ряду других следующими умениями: формировать у населения потребности и создавать условия для развития разнообразных видов физической культуры.

В условиях рыночных отношений средства коммуникации позволяют целенаправленно воздействовать (управлять) на общественное мнение. Поскольку данную задачу предстоит решать, в первую очередь, специалистам, то роль коммуникативного компонента профессиональной программы физкультурных кадров трудно переоценить.

Выпускники вузов в своем большинстве не являются активными носителями ценностей, накопленных и интегрированных в данной сфере человеческой культуры. Такое положение ограничивает реализацию социальных функций физической культуры в формировании стиля жизни, отношения к здоровью, снижает в целом гуманитарно-личностную ориентацию физкультурного образования населения. Существуют многие объективные причины, приведшие к такой ситуации и затрудняющие подготовку педагогов. К ним можно отнести:

— новые знания в отдельных отраслях науки используются в образовательном процессе несистемно и не приводят к повышению эффективности профессионального образования;

¹ Войнар Ю. Тенденции и проблемы профессионального образования в сфере физической культуры // Теория и практика физической культуры. 1999. № 10. С. 25.

- дефицит среди педагогов — лиц, которые в своей жизни сталкивались с той профессиональной деятельностью, к которой они готовят студентов;
- неподготовленность педагогических баз практики для испытаний и экспериментирования;
- недостаточные возможности (относительно современных требований) учебных заведений как материального, так и организационно-методического свойства.

Реализовать свой профессионально-педагогический потенциал специалист может только в конкретных социальных условиях. В сложившемся социуме специалисту представляется возможность активно воздействовать на рынок труда, формировать и трансформировать его. Насколько эти возможности окажутся действительными, зависит, в первую очередь, от личностных качеств и организаторских способностей специалистов.

С сожалением приходится констатировать, что снижается самооценка профессии специалистов по физической культуре. В ряду причин такого положения следует выделить низкую способность специалистов к взаимодействию со значимыми структурами (общественностью, политиками, руководителями организаций, родителями и др.), то есть неадекватность современным условиям организаторского и коммуникативного компонентов профессиограммы специалистов в сфере физической культуры¹.

Под воздействием объективных обстоятельств меняются субъективные факторы организационно-педагогической деятельности в сфере физической культуры, меняется идеология, менталитет, характер мышления как у специалистов, так и у населения. От специалистов физической культуры в настоящее время требуется расширение их сферы деятельности от работы с детьми дошкольного возраста до работы с людьми пожилого и старческого возраста, включая и физкультурное образование людей, имеющих отклонения в физическом и интеллектуальном развитии, хронические заболевания и инвалидность.

Эффективная профессиональная деятельность специалиста высшей квалификации в век лавинообразного прироста новых знаний и технологий требует постоянной работы по повышению собственной компетенции. Следовательно, в основе профессионального образования должна быть заложена идея формирования потребности и способности к самообразованию, к самосовершенствованию, то есть к профессиональному и социальному росту.

До настоящего времени в педагогической сфере не существует определенных четко обозначенных, количественно выраженных объективных критериев педагогического мастерства.

В научно-методической литературе приводятся различные методики оценки качества организационно-педагогической деятельности специалистов, но все они носят описательный характер, а количественные их показатели во многом определяются субъективно (экспертами)².

¹ Евсеев С. П. Физическая культура в системе высшего профессионального образования: реалии и перспективы. СПб., 2007. С. 136.

² Бондарь А. И. Концептуальные принципы подготовки кадров в системе физического воспитания // Человек, здоровье, физическая культура на пороге XXI столетия: Матер. междунар. научно-практич. конф. Брест, 1999. С. 45.

С одной стороны, такое положение можно объяснить: результативность педагогического процесса детерминирована многими факторами, в том числе и субъективного характера, а с другой — педагогический процесс — это искусство реализации профессионально-педагогического потенциала педагога в своих учениках. Результаты физического воспитания должны проявиться в таких сферах, как здоровье, двигательные и физические способности, физическое состояние безопасности и культура, навыки и потребность в здоровом образе жизни.

Во взаимодействии с другими учебными дисциплинами физическое воспитание должно развивать бихевиористическую компетенцию, которая предполагает мыслительные и психологические установки в разрешении конкретных жизненных проблем. Только социально активная позиция специалистов, их личностные качества способны формировать достойное положительное отношение людей к физической культуре.

Список литературы

1. Бондарь А. И. Концептуальные принципы подготовки кадров в системе физического воспитания//Человек, здоровье, физическая культура на пороге XXI столетия: Матер. междунар. научно-практич. конф. Брест, 1999. С. 43–45.
2. Войнар Ю. Тенденции и проблемы профессионального образования в сфере физической культуры//Теория и практика физической культуры. 1999. № 10. С. 25–26; 39–40.
3. Евсеев С. П. Физическая культура в системе высшего профессионального образования: реалии и перспективы. СПб., 2007. С. 144.

Скрипачёв Сергей Александрович, преподаватель

Елькин Юрий Георгиевич, преподаватель

*Буриков А. В., старший преподаватель,
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора
Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (филиал, г. Ярославль)*

Качества специалиста, обуславливающие эффективность профессиональной деятельности

Современная наука и производство развиваются по линии одновременной интеграции и специализации. Наиболее существенные обобщения в теории и методике физической культуры рождаются на стыке гуманитарных, естественных и медико-биологических наук. Прогрессирующий рост творческого компонента в трудовой деятельности спортивного педагога выдвигает на первый план уровень общеобразовательных знаний, творческий стиль мышления, способность к непрерывному самообразованию специалиста. Однако не сама по себе сумма знаний и умений, а знания и умения в синтезе, обобщенные с творческими способностями, являются

показателем всесторонне развитой личности, способствуют активизации ее социальной роли¹.

Никакой педагогический или методический прием не может быть найден раз и навсегда. Овладевая основами педагогических и естественно-научных знаний, обучаемый закладывает фундамент своего профессионального мастерства. Возрастает потребность в специалистах, обладающих не только хорошей методической подготовленностью в конкретном виде деятельности, но и имеющих фундаментальную подготовленность в области гуманитарных, естественно-научных дисциплин и базовых видах двигательной активности. Современный специалист должен быть социально активным, способным воздействовать на рынок труда, формировать его.

Одной из насущных проблем дидактики является установление оптимального соотношения между практическими умениями и теоретической подготовленностью. Знания без умений их практической реализации остаются мертвым грузом. В первую очередь, они должны помогать «умению видеть» за явлениями сущность, устанавливать причинно-следственные связи и в конечном итоге — выходить на рациональные педагогические решения. В педагогическом образовании должен превалировать синтез над анализом, индукция — над дедукцией. Любые знания приобретают ценность лишь в том случае, когда ими руководствуются в процессе деятельности. Эффективность педагогической деятельности детерминирована профессионально-педагогическими умениями.

Рост профессионализма специалистов связан с повышением как фундаментальной, так и узкоспециальной подготовленности. Номенклатура специальностей в сфере физической культуры и в дальнейшем будет расширяться. Однако основы профессиональной подготовки (науки гуманитарного, естественно-научного блоков, базовые курсы теории и методики двигательной активности) находятся в наименьшей зависимости от конъюнктуры рынка труда, а, значит, учебные планы базового уровня образования могут быть унифицированы в рамках Европейского Союза с целью придания системам подготовки кадров различных стран приемлемой конгруэнтности.

Эффективность любой деятельности определяется двумя интегративными факторами — мотивацией субъекта и его способностью к данной деятельности. Полученные в вузе знания стремительно устаревают и требуют постоянного их обновления. В процессе обучения в вузе у студентов, наряду с формированием необходимых знаний, умений и навыков, необходимо продолжать процесс профессиональной ориентации или мотивации к производственной деятельности в области физической культуры. Педагогическое мастерство представляется как комплекс личностных и профессиональных качеств педагога².

Эффективная профессиональная деятельность специалиста высшей квалификации в век лавинообразного прироста новых знаний и технологий требует постоянной работы по повышению собственной компетенции. Следовательно, в основе профессионального образования должна быть заложена идея формирования потребности

¹ Кайнова Э. Б. Общая педагогика физической культуры и спорта. М., 2007. С. 94.

² Там же. С. 96.

и способности к самообразованию, к самосовершенствованию, то есть к профессиональному и социальному росту.

В качестве одного из условий успешной педагогической деятельности в сфере физической культуры выдвигается наличие двигательного компонента в структуре профессионально-педагогической подготовленности. Однако, как показывают практика и результаты исследований, двигательная подготовленность должна выражаться широким арсеналом умений и навыков по основным видам двигательной активности, а не высокими достижениями в избранном виде спортивной деятельности¹.

Для спортсменов высокого класса характерна направленность спортивной деятельности «на себя», которая потом приводит к снижению их социальной активности в профессиональной деятельности, не адекватной оценке реальной ситуации. К подобным выводам пришли в результате исследований психологи Г. В. Ложкин и Е. Б. Терешина. Они отмечают, что высокая эмоциональная насыщенность спорта чревата эмоциональным истощением спортсменов. Кроме этого, лица, достигшие больших высот в спорте и в своей профессиональной деятельности, руководствуются, в первую очередь, собственным опытом, а не логикой реалий педагогического процесса.

Всего 18,5% спортсменов высокого класса ориентируются в вопросах организации и проведения тренировки на современный уровень научно-педагогических требований. Отсюда следует, что более чем 80% таких специалистов принимают педагогические решения, исходя лишь из собственного опыта, то есть репродуцируют опыт предыдущих поколений.

Следовательно, повышение двигательных возможностей студентов является обязательным и необходимым учебным курсом, но следует понимать, что для специалиста важны умения не только в избранном виде, но и по основным (базовым) видам двигательной активности. Недостаточную подготовленность по базовым видам двигательной деятельности подтвердили более 50% студентов старших курсов и специалистов, принявших участие в исследовании.

Обучаемый в процессе физических упражнений как бы «пропускает через себя» часть учебной информации, на основании которой у него формируется чувственный образ педагогического решения конкретных задач.

«Величайшие революции обходились без баррикад и боев и захватывали исключительно сферу духа: дух насильственно изменял время и пространство...». Приводимые выше данные указывают на то, что необходимы поистине «революционные» преобразования ментальности населения и государственных деятелей, чтобы в наших странах физическая культура заняла достойное место. Недостаточная физическая активность взрослых (учителей и родителей) вкуче с негативным отношением к ней не позволяют им стать для детей предметом для подражания.

Предмет «Физическая культура» психологически не удовлетворяет школьников, часть из которых (32,7% — мальчиков и 36,1% — девочек) чувствуют себя на уроках недостаточно уверенно. В результате около 70% школьников безразлично относятся к этому учебному предмету. Особенно это выражено в старших классах.

¹ Кайнова Э. Б. Общая педагогика физической культуры и спорта. М., 2007. С. 98.

Знания о физической культуре, здоровом образе жизни положительно влияют на познавательный компонент отношения и мотивацию к занятиям физическими упражнениями. Наиболее выраженным эффектом по формированию положительного отношения к физической культуре имеют занятия, проводимые педагогами, имеющими высокую компетенцию в данной области и коммуникативные способности.

Положительное влияние на менталитет и уровень двигательной активности учащихся оказывает привитие им знаний о благотворном влиянии физической активности и здорового образа жизни на организм человека. Например, в Швеции, когда низкая заинтересованность населения в занятиях физической культурой стала предметом беспокойства правительственных структур, данная проблема была благополучно решена путем повышения информированности населения, главным образом, молодежи.

Были подключены все информационные каналы для формирования в определенном направлении менталитета учащихся, то есть формирования их мотивации к работе над укреплением здоровья и гармоническим развитием. Были разработаны программы по рекреационной и оздоровительной физической культуре, подготовлен учебник по физической культуре, что обусловило заинтересованность и повышение активности в занятиях физическими упражнениями, начиная с 1995 г.

Поскольку данную задачу предстоит решать в первую очередь специалистам, то роль коммуникативного компонента профиограммы физкультурных кадров будет повышаться. 40% учителей физической культуры свои знания в области здорового образа жизни оценивают как неудовлетворительные¹.

Одной из актуальных проблем в физкультурном образовании населения является проблема популяризации физической активности среди учащейся молодежи. В настоящее время очевидно противоречие между возрастающими потребностями общества и неготовностью специалистов сферы физической культуры активно воздействовать на ментальность населения и формировать рынок труда. Противоречие усугубляется в связи с большой развитостью невербального общения и низким уровнем самопрезентации специалистов в сфере физической культуры.

Только социально активная позиция специалистов, их личностные качества способны формировать достойное положительное отношение людей к физической культуре. При пассивном поведении эту нишу заполняют различные дельцы, оказавшиеся социально активными, промышляющие на ниве «здравоохранения».

Следовательно, одним из путей активизации учебного процесса является обучение студентов навыкам эффективного общения — чисто человеческого резерва повышения качества многих видов деятельности. Д. Карнеги выделяет коммуникабельность как ведущее качество в работе с людьми. При дефиците материальных ресурсов в некоторых вузах пытаются экономить на физическом воспитании. В связи с этим в нынешней ситуации, как никогда, возрастает значимость организационных и коммуникативных способностей специалистов. Необходимо их активное воздействие на менталитет администрации учебных заведений по вопросам финансирования

¹ Гуськов С. И., Дегтярева Е. И. Новые виды физической активности женщин — вление времени//Теория и практика физической культуры. 1998. № 2. С. 57.

физической культуры, с одной стороны, и привлечения учащихся для дополнительных занятий на условиях их частичной оплаты - с другой. Услуга как товар должна удовлетворять человеческие потребности.

Нужен новый тип педагога, который может взять на себя роль руководителя не только биолого-антропологического совершенствования, но и совершенствования личности с психологических и социальных позиций (реализовать гуманитарный и гуманистический подход в образовании). Одной из важнейших задач педагогики физической культуры в деле социализации личности является пропаганда здорового образа жизни с использованием средств масс медиа¹.

Список литературы

1. Гуськов С. И., Дегтярева Е. И. Новые виды физической активности женщин — влечение времени//Теория и практика физической культуры. 1998. № 2. С. 56–58.
2. Кайнова Э. Б. Общая педагогика физической культуры и спорта. М., 2007. С. 208.
3. Теория и организация адаптивной физической культуры. В 2 томах. Том 2. Содержание и методики адаптивной физической культуры и ее основных видов. М., 2007. С. 448.

*Таран Ольга Викторовна, Южный федеральный университет,
соискатель аспирантуры социологического факультета*

Гендерная мотивация: мужчина vs женщина

Если заглянуть глубоко в историю, то мы имеем право сравнить мужчин и женщин как равноправных личностей только с 1830 года. Именно в то время впервые заговорили о таком понятии как «эмансипированная женщина» (от лат. *emancipatio* — освобождение). Возникло оно в период Великой Революции. Участниками общественного движения за феминизм (от лат. *femina* — женщина) являются и женщины и мужчины. Направление борьбы — предоставление женщинам равных с мужчинами прав: избирательных, экономических, на получение образования и сексуальных свобод².

Именно в этот период открыто заговорили о равноправии полов, «гендеров». «Заметим, что термин «гендер» в отличие от термина «пол» является амбивалентным и наиболее точно может быть переведен как «социальный пол», так как акцентирует внимание на социальных, а не биологических различиях между полами»³.

¹ Теория и организация адаптивной физической культуры. В 2 томах. Том 2. Содержание и методики адаптивной физической культуры и ее основных видов. М., 2007. С. 245.

² Бендас Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. С. 10

³ Хохлова Т. П. Выявление гендерных аспектов менеджмента – фактор повышения эффективности управления. (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.cfin.ru/press/management/2001-2/hohlova.shtml>

Необходимость исследования гендерных аспектов мотивации обусловлено проникновением женщин в управление экономикой, появлением понятия «бизнес-woman». По результатам исследования Gant Thorton International в России женщин среди топ-менеджеров больше, чем во многих других странах. Мы немного уступаем Филиппинам, там процент женщин в топ-менеджменте достигает 47%, но мы отстаем немногим и достигаем 42%. За нами Таиланд — 38%, Дания — 13%, Бельгия — 12%, Япония — 7%. Эти данные были представлены в журнале *FobesWoman*¹.

Мужчины и женщины отличаются друг от друга. Они не хуже, не лучше друг друга — они разные. «Практически единственное, что у них есть общего — они особи одного вида. Они живут в разных мирах, для них приоритетны разные ценности, действуют они, следуя разным жизненным правилам»³. Эволюция мужчин и женщин протекала по-разному. Мужчина охотился, женщина собирала. Мужчина защищал. Женщина нянчила. Миллионы лет структура мозга мужчин и женщин изменялась под давлением отличающихся друг от друга требований. Мы не одинаковы. «Равны ли мужчины и женщины — это вопрос политики и морали, но вопрос о том, одинаковы ли они, относится к области науки»².

Для нас образ бизнес-woman связан с главным персонажем картины «Москва слезам не верит». Когда из слоев пролетариата героиня становится руководителем швейной фабрики. Некий эталон успешной женщины, но не в личной жизни. Многие женщины живут главным образом для семьи и дома, работа для них — лишь способ поддержания (или повышения) семейного благополучия. «Но текущая ситуация показывает, что значительная часть женщин стремится к достижению высокого социального статуса, успеха, карьеры, получению удовлетворения от профессиональной деятельности»³.

С точки зрения управленческой деятельности гендерные особенности отражаются на различных подходах в руководстве коллективами, особенностях межличностных отношений. Научные эксперименты также показали и «различия в умственных возможностях, способностях к обучению, качествах характера и темперамента у представителей обоих полов»⁴. В результате был сделан вывод, что женщина обладает теми качествами, которые необходимы для эффективной управленческой деятельности.

В своей статье «Выявление гендерных аспектов менеджмента — фактор повышения эффективности управления» Хохлова Т. П. приводит таблицу «гендерные отличия в управленческой деятельности» мужчины и женщины (см. табл. 1).

¹ ForbesWoman/ежеквартальное приложение/осень-зима 2011–2012. С. 18

² Пиз А., Пиз Б. Язык взаимоотношений мужчина-женщина. - М.: Эксмо, 2011. С. 7

³ Хохлова Т. П. Выявление гендерных аспектов менеджмента – фактор повышения эффективности управления. (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.cfin.ru/press/management/2001-2/hohlova.shtml>

⁴ Там же.

Таблица 1

Характеристики	Мужчины	Женщины
Способ преодоления препятствий	Интеллект, сила	Хитрость, ловкость
Ориентированность на проблемы	Перспективная	Текущая
Потребность в эмоциональных стимулах	Пониженная	Повышенная
Основа решений	Рассудочность	Чувственность
Характер	Замкнутый	Открытый
Отношение к внешнему миру	Реалистичное	Идеализированное
	Критичное	Интуитивное
Поведение	Сдержанное	Эмоциональное
Преобладающий тип мышления	Словесно-логический	Наглядно-действенный
Объект внимания	Содержание	Форма
Наблюдательность и точность	Пониженные	Повышенные
Ориентированность	Деловая	Личная
Отношение к другим	Прямолинейное	Гибкое
Действие словесного поощрения	Расслабляющее	Возбуждающее
Реакция на критику	Агрессивная	Спокойная

Именно данные отличия и влияют на различия в мотивации к работе между мужчиной и женщиной. У них разные ожидания, самооценка, реакция. Они по-разному реагируют на работу в команде, эмоции, соревновательный аспект в работе.

С точки зрения достижения успеха в работе, согласно исследованию, проведенному Чешским Институтом Труда и Социальных Отношений, мужчину мотивирует хорошая зарплата и различные бонусы, предоставляемые компанией, тогда как женщину на достижение высокого результата мотивирует хорошие взаимоотношения на работе, баланс между работой и личной жизнью, хорошее отношение со стороны коллег и самого работодателя¹.

«У нас принято различать традиционно мужские и женские роли — профессии, должности, сферы деятельности»². От женщин, как правило, ожидают достижения успеха в сфере языков, а от мужчин в математике и науке. «В науке женщины сталкиваются со «стеклянным потолком» — не обозначенными формально барьерами, которые препятствуют карьерному росту, оставляя женщин на уровне исполнителей»³.

¹ Josphine Alexa. Gender Differences in Achievement and Motivation (Электронный ресурс). Режим доступа: http://www.ehow.com/info_8472175_gender-differences-work-motivation.html (Перевод на русский язык выполнен автором).

² Бондарева В. В. Гендерные аспекты менеджмента: взаимосвязь лидерства и половой принадлежности. Материалы Форума Юга России «Психология и кадровые технологии: перспективы развития». Ростов-на-Дону, 24–25 ноября. С. 15–16.

³ Марсияпова Х. Светлые головы. – ForbesWoman/ежеквартальное приложение/осень-зима 2011–2012. С. 37.

«В обществе поглощенность исследовательской работой часто рассматривается как компенсация неудач в личной жизни, тогда как к преуспевающим ученым мужского пола относятся с уважением»¹. Еще один гендерный стереотип.

Также мужчин и женщин по-разному мотивирует работа в команде. Если для женщины вполне естественным считается работа и построение хороших отношений внутри коллектива, особенно внутри одной команды или рабочей группы, то для мужчины — стремление к автономности и индивидуальному успеху в бизнесе. Согласно исследованию мотивации, проведенному Северо-западным Универсальным Институтом в 2004 году, женщина ориентирована на социум, сопровождая все улыбкой и строя хорошие межличностные отношения².

Также существует мнение, что женщины намного эмоциональнее мужчин. Именно поэтому женщины стремятся, чтобы их похвалили, для них вербальное признание (приветствие с улыбкой, благодарность за работу, комплимент) является неотъемлемой частью работы. «Как признаются опытные директора, после значимой похвалы сотрудницы еще 2–3 дня будут работать стахановскими темпами»³. Мужчины всегда стремятся к достижению успеха и самореализации. Они это делают без лишних эмоций, «ничего личного, только бизнес». Для них важна так называемая «власть» или другими словами авторитет и признание со стороны коллег.

Если мы поговорим о соревновательном аспекте между мужчинами и женщинами, он больше присущ мужчине, именно поэтому среди торговых представителей в основном мы видим мужчин, так как для них очень важен индивидуальный результат. Но если это здоровое соревнование и оно проводится честно и открыто, тогда такой элемент мотивации можно использовать также и для женских коллективов.

Но есть то, что мотивирует как мужчин, так и женщин. Это происходит только тогда, когда вышестоящим руководителем является настоящий лидер, и если он эффективно использует базовые лидерские компетенции: постановка задач, контроль за их выполнения, правильная коммуникация и доверие. Определяя цель задачи и ее желаемые результаты, эффективные лидеры придают работе значимость. Задача остается той же самой, но самооценка сотрудника (мужчины/женщины) растет с нереальной скоростью⁴.

Но все же есть одна особенность, которая в корне отличает женщину от мужчины, это способность женщины к деторождению. Да, и это может повлиять на ка-

¹ Марсияпова Х. Светлые головы. – ForbesWoman/ежеквартальное приложение/осень-зима 2011–2012. С. 37.

² Kokelmuller Neil. Gender Differences in Work Motivation (Электронный ресурс). Режим доступа: http://www.ehow.com/info_8472175_gender-differences-work-motivation.html (Перевод на русский язык выполнен автором).

³ Блашенкова В. С. Тонкости гендерной мотивации. Сравнимаем мужчин и женщин (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.kariera.idr.ru/articles/?id=97>

⁴ Gostick, Adrian Robert. The carrot principle: how the best managers use recognition to engage their people, retain talent, and accelerate performance/Adrian Gostick and Chester Elton.- 2007, 2009 be O. C. Tanner Company. Стр. 27 (Перевод на русский язык выполнен автором).

рьеру женщины отнюдь не в положительную сторону. Гендерные предрассудки существуют, и если на топовую позицию будет одновременно претендовать женщина лет 30 без семьи или мужчина с семьей или без (это не имеет особого значения), то кого же выберет работодатель? Лишь немногие женщины достигают топовых позиций. На это влияет ряд факторов. Это «двойная нагрузка», то есть необходимость сочетать работу и семью на должном уровне. Другой фактор — быть готовым работать «всегда и везде», а также скромность, отсутствие навыков саморекламы и «боязнь успеха». Здесь также необходимо сказать, что еще в 1972 году психолог Мартина Хорнер предложила концепцию «Боязнь успеха». «Эмпирические исследования показали, что для юношей характерен доминирующий тип мотивации — ориентация на успех, у девушек доминирующая мотивация — избегание неудачи. Женщинам и девушкам свойственен феномен «боязнь успеха». Они не хотят приобретать профессию и осваивать сферы деятельности, где преобладают мужчины. Достижение успеха в этих сферах отождествляется с активностью и мужественностью, а девушки беспокоятся, что их будут считать менее женственными, то есть они боятся социальных последствий успеха»¹.

Но не все работодатели выбирают мужчин в этом случае, есть такие, которые не только не остановят карьеру женщины, но и поддержат. «Так в компании McKinsey очень развит институт поддержки женщин-лидеров — Centered Leadership Program. Ее основная идея — помочь талантливым женщинам, желающим добиться успехов на профессиональном поприще, выработать собственный стиль руководства и преодолеть те барьеры, с которыми они сталкиваются на пути к вершинам успеха»²

«Основными инструментами в этом тренинге являются использование позитивной эмоциональной энергии, раскрытие индивидуального творческого потенциала и талантов, нацеленность на развитие в себе сильных сторон. Программа востребована женщинами на любой стадии их карьеры в компании Mc Kinsey, от позиции бизнес-аналитика до директора»³.

А если задуматься более глобально, то, стимулируя сотрудника-мужчину, мы мотивируем кого? Мужчину? Конечно, нет. Мы мотивируем его семью, его вторую половину, его «шею», которая регулирует саму «голову». Ведь если компания-работодатель учитывает интересы семьи в системе стимулирования (хороший оклад, медицинское страхование на детей, подарки, детские праздники и т. д.), тогда она приобретает сторонников в лице жен своих подчиненных мужчин. Ведь именно женщины убедят своих мужей десять раз подумать, прежде чем покинуть заботливого работодателя⁴.

¹ Клецина И. С. Учебное пособие. Гендерная социализация — СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 92 с.

² Назарова Л. Зона комфорта. – ForbesWoman/ежеквартальное приложение/осень-зима 2011–2012. С. 29.

³ Там же.

⁴ Хохлова Т. П. Выявление гендерных аспектов менеджмента – фактор повышения эффективности управления. (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.cfin.ru/press/management/2001-2/hohlova.shtml>

Список литературы

1. Бендас Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006.
2. Блашенкова В. С., Макастрова Н. С. Как управлять женщинами: Практическое руководство для менеджеров. — М.: Издательство «Добрая книга», 2009.
3. Блашенкова В. С. Тонкости гендерной мотивации. Сравниваем мужчин и женщин (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.kariera.idr.ru/articles/?id=97>
4. Бондарева В. Б. Гендерные аспекты менеджмента: взаимосвязь лидерства и половой принадлежности. Материалы Форума Юга России «Психология и кадровые технологии: перспективы развития». Ростов-на-Дону, 24–25 ноября 2011 г. — М.: Из-во КРЕДО, 2011.
5. Клецина И. С. Учебное пособие. Гендерная социализация — СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 92 с.
6. Марсияпова Х. Светлые головы. — ForbesWoman/ежеквартальное приложение/осень-зима 2011–2012
7. Назарова Л. Зона комфорта. — ForbesWoman/ежеквартальное приложение/осень-зима 2011–2012
8. Пиз А., Пиз Б. Язык взаимоотношений мужчина-женщина.- М.: Эксмо, 2011
9. Хохлова Т. П. Выявление гендерных аспектов менеджмента — фактор повышения эффективности управления. (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.cfin.ru/press/management/2001-2/hohlova.shtml>
10. ForbesWoman/ежеквартальное приложение/осень-зима 2011–2012
11. Gostick, Adrian Robert. The carrot principle: how the best managers use recognition to engage their people, retain talent, and accelerate performance/Adrian Gostick and Chester Elton.- 2007, 2099 be О. С. Tanner Company.
12. Kokelmuller Neil. Gender Differences in Work Motivation (Электронный ресурс). Режим доступа: http://www.ehow.com/info_8472175_gender-differences-work-motivation.html (Перевод на русский язык выполнен автором).
13. Josphine Alexa. Gender Differences in Achievement and Motivation (Электронный ресурс). Режим доступа: http://www.ehow.com/info_8472175_gender-differences-work-motivation.html (Перевод на русский язык выполнен автором).

*Удот Александр Игоревич,
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченка,
студент факультета психологии, отделения «социальная работа»*

Социально-психологическое исследование особенностей самопрезентации молодежи в социальных сетях

Актуальность данной проблемы обусловлена резким ростом за последнее десятилетие как числа молодежи (от 18 до 28 лет), пользующейся социальными сетями, так и количества затрачиваемого в социальных сетях времени. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) В социальных сетях

зарегистрированы более половины (52%) российских интернет-пользователей. Очевидно, что для многих пользователей социальные сети есть не просто ресурс передачи информации или времяпровождения, а важным элементом построения взаимоотношений с обществом. Правила пользования социальными сетями (заполнение необходимых форм для регистрации и функционирования) предполагают передачу пользователем в открытый доступ определенной информации о себе. При этом информация не верифицируется. То есть пользователь сам решает, с помощью какого вымышленного или правдивого образа презентовать себя перед социальным окружением. Это дает возможность нам изучить, каким индивид хочет предстать перед обществом. Определенные закономерности этой самопрезентации стали объектом нашего исследования¹.

Проблема самопрезентации есть одним из важных и перспективных направлений психологической науки. Заинтересованность в ней возникла в начале 60-х годов благодаря работам В. Джеймса, Дж. Мида, И. Гоффмана. Дальнейшая активизация исследований произошла в 80–90-х годах (Баумейстер, 1982; Баумгарднер, 1987, 1991; Шленкер, 1980, 1985; Тедеша, 1981; Де Пауло, 1992)². Однако в современной социальной психологии нет однозначного определения термина «самопрезентация», так как не существует сформированной методологической линии в исследованиях и научной интерпретации этого феномена. Это объясняется преимущественно тем, что проблематика самопрезентации в ходе исторического развития и формирования психологии как науки исследовалась в контексте разных теорий. Потому внимание психологов сосредотачивается на близких, но не тождественных формах поведения. Однако, по нашему убеждению, самопрезентацию следует воспринимать как важное коммуникативное умение, которое проявляется в широком диапазоне социальных ситуаций, поскольку она есть решающим фактором, который руководит деятельностью и поведением человека³. Как отмечает Дж. Тедеша: «... совершая самопрезентацию, человек стремится, чтобы реальное «Я» приближалось к «Я-идеальному». Если в результате рефлексии самопрезентация индивида подтверждается, он получает возможность реализовать потребность во внимании, любви, власти, социальном статусе.»⁴ К тому же современное общество активно заявляет спрос на зрелых личностей, которые быстро способны расширять границы своих адаптационных возможностей, умея при этом грамотно представлять себя другим. Потому исследование самопрезентации как психологического фактора адаптации особенно актуально для молодежи,

¹ Интернет-сайт Всероссийского центра изучения общественного мнения (<http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111364>)

² Зинченко Е. В. Самораскрытие личности как социально-психологический феномен// Психологический вестник РГУ. Вып. 2. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1997. – С. 404

³ Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни/И. Гофман. – М., 2000. – С. 326

⁴ Романова А. В. Влияние визуальной самоподачи образа «Я» на конфликтность субъекта общения/Романова А. В. – Автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 – общая психология, история психологии, психология личности. – М., 2002.

потому что именно на этом этапе жизни во многих исследованиях показана противоречивость внутреннего мира, формирование индивидуальности и самобытности.

По данным он-лайн путеводителя по социальным сетям интернета: «В Интернете социальная сеть — это программный сервис, площадка для взаимодействия людей в группе или в группах. Теоретически в качестве подобия социальной сети можно рассматривать любое онлайн-общество, члены которого участвуют, например, в обсуждениях на форуме... Главной особенностью сервисов нового поколения являются именно инструменты поиска нужных контактов и установления связей между людьми. При помощи инструментов социальной сети каждый ее пользователь может создать свой виртуальный портрет — сформировать профиль, в котором указать подробно данные о себе, свой опыт работы, увлечения, интересы и цели. Наличие профиля уже позволяет использовать механизмы поиска единомышленников, единоверцев, коллег, людей, общение с которыми необходимо по работе и учебе.»¹

Нами было проведено исследование 160 аккаунтов социальной сети «вконтакте», которые было поровну разделены по половому признаку, по возрастному (18–23 и 24–28 лет), национальному (граждане Украины и России), географическому (жители областных центров и деревень), социальному (учащиеся\студенты и работающие\безработные). При этом следует отметить, что по данным вышеупомянутого исследования ВЦИОМ, сообщать о себе в социальных сетях неправду хотя бы однажды приходилось половине пользователей этих ресурсов (51%). В первую очередь, к этому склонны 18–24-летние респонденты (59%). Чаще всего пользователи социальных сетей искажают такую информацию о себе, как имя и возраст (по 29%). Участники социальных сетей также склонны предоставлять неверные сведения о своем семейном положении (23%), внешности и хобби (по 22%). Несколько реже неверными могут оказаться данные о поле пользователя, музыкальных и художественных пристрастиях (по 18%), уровне образования и месте обучения, путешествиях (по 17%), месте жительства, месте работы и занимаемой должности, покупках и услугах (по 15%), профессии, сексуальных отношениях (по 14%), уровне доходов, национальности (по 13%). Наименее распространены случаи, когда пользователи социальных сетей и блогов искажают информацию о своих политических и религиозных взглядах (11 и 10% соответственно).

Исходя из вышесказанного, задачей нашего исследования не было выяснение реальных характеристик индивида, а того образа, который он желает представить своему социальному окружению. В странице социальной сети мы выделили 11 наиболее, на наш взгляд, существенных заполняемых полей, с помощью которых индивид презентует себя. Этими характеристиками есть: «главное в жизни», «главное в людях», «про себя», «деятельность», «музыка», «религия», «политика», «книги», «привычки», «фильмы», «интересы». По результатам исследования, наиболее популярная информация, которой презентует себя большинство участников исследования оказалась «музыка» (67%), за ней идут «фильмы» (43%), «интересы» (24%). Далее сле-

¹ Он-лайн путеводитель по социальным сетям интернета (<http://www.social-networking.ru/article/social-networking>)

дует: «про себя» (17%), «книги» (16%), «религия» (9%), «политика» (9%), «привычки» (7%), «главное в людях» (7%), «главное в себе» (6%). При этом соответствующие поля, заполненные в шуточной форме, не учитывались.

При этом дополнительно было проанализировано содержание так называемых «аватарок», т. е. рисунка или фотографии, которые выведены как титульное изображение страницы пользователя. В их анализе исследуемые страницы были разделены по половому признаку. Исследование показало, что «аватарки» страниц исследуемых женского пола содержали: демонстрацию своего полуобнаженного тела (23%), демонстрацию высокого социального статуса и финансового положения путем фотографирования на фоне дорогих авто (8%), настоящие фото (известных людей, либо рисунки) (18%). Совсем иные результаты показало исследование страниц представителей мужского пола: демонстрация полуобнаженного тела (6%), демонстрация высокого социального статуса и финансового положения (21%), настоящие фото (23%).

Данное исследование позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, две наиболее популярных характеристики самопрезентации современной молодежи («музыка», «фильмы») не требуют не только никакого социального взаимодействия, но и действия вообще. То есть данное времяпровождение допускает пассивность и изолированность. Данный вывод подтверждается еще одним наблюдением, которое было вынесено из анализа диалогов с исследуемыми: их речь в большей мере содержала описание чувств и состояний, и в меньшей мере — действий. Это подтверждает низкие результаты, которые получили поля «религия» и «политика», презентация в рамках которых подразумевает активность, включенность в определенное сообщество. Во-вторых, наименее охотно исследуемые раскрывали поля «главное в людях» и «главное в себе». Из этого факта можно сделать вывод о нежелании большинства молодых людей раскрываться относительно своих черт и черт, которые они желают видеть в других людях. В сумме с вышеперечисленными фактами, можно утверждать об тревожности определенной социальной изолированности современной молодежи, представители которой чаще всего имеют достаточно большое количество поверхностных контактов, но очень малое количество либо отсутствие полноценных доверительных отношений.

Список литературы

1. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни/И. Гофман. — М., 2000.
2. Зинченко Е. В. Самораскрытие личности как социально-психологический феномен//Психологический вестник РГУ. Вып. 2. — Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1997.
3. Интернет-сайт Всероссийского центра изучения общественного мнения (<http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111364>)
4. Он-лайн путеводитель по социальным сетям интернета (<http://www.social-networking.ru/article/social-networking>)
5. Романова А. В. Влияние визуальной самоподачи образа «Я» на конфликтность субъекта общения/Романова А. В. — Автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 — общая психология, история психологии, психология личности. — М., 2002. (электронный вариант по ссылке: <http://www.zipsites.ru/psy/psylib/info.php?p=3626>)

Секция 5. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Бурицева Евгения Валерьевна, ВФ ФГКОУ ВПО ДВЮИ МВД России, ст.
преподаватель кафедры специальных дисциплин*

Структура профессиональной рефлексии сотрудников органов внутренних дел

Человек наделен уникальным качеством, которого нет ни у одного из живых существ, — способностью осознания своих чувств, мыслей, поступков. Также человек наделен свободой выбора своей деятельности, в том числе профессиональной. Он также может осознавать свою профессиональную принадлежность, оценивать себя как профессионала по сравнению с коллегами, сравнивать свои достижения в профессиональной области с достижениями других и стремиться к своему идеальному представлению — образу «Я-профессионала». Иными словами, сотрудник обладает профессиональным самосознанием. Можно выделить четыре основных компонента профессионального самосознания: «актуальное Я» — каким себя видит и оценивает сотрудник в настоящее время; «ретроспективное Я» — каким себя видит и оценивает сотрудник по отношению к начальным этапам работы в органах внутренних дел; «идеальное Я» — каким бы хотел стать сотрудник; «рефлексивное Я» — как, с точки зрения сотрудника, его рассматривают и оценивают представители профессионального окружения (коллеги, начальство, граждане). Отдельно можно выделить «Я — глазами объекта деятельности», или преступника. Здесь вступают в действие принципы известной игры «Полицейские и воры». Сотрудник однозначно оказывается в позиции преследователя. Глазами преступника сотрудник видится как угроза свободе, жизненно важным ценностям, наделяется отрицательными чертами. В глазах обычных граждан образ защитника правопорядка также не всегда положителен. Население к полиции относится как к некоему обобщенному образу власти, причем в большинстве случаев это карательный образ, то есть сотрудники ОВД находятся в психологическом конфликте с населением, что, в свою очередь, вызывает срабатывание механизмов психологической защиты. Поскольку человеку необходима положительная идентификация, сотрудник может уверовать в собственную непогрешимость и абсолютную правоту, ориентироваться только на личный профессиональный опыт, болезненно реагировать на любую критику или контроль за деятельностью.

Профессиональное самосознание считается одним из основных профессиональных качеств. «Профессиональное самосознание — это комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как профессионалу. Профессиональное самосознание включает:

- осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих качеств...

- осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактным или конкретным коллегой...
- учет оценки себя как профессионала со стороны коллег...
- самооценивание человеком своих отдельных сторон — понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя...
- положительное оценивание себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, что приводит к позитивной Я-концепции...»¹

Вышеописанное можно обозначить как рефлекссию, направленную на себя, как способность к самоанализу. В структуре профессиональной рефлексии сотрудников органов внутренних дел этот вид рефлексии занимает важное место. Сотрудник должен осознавать себя как юриста, как олицетворение законности и правопорядка, как гражданина, обладающего правосознанием и воспитывающего правосознание у других граждан, законными, но иногда не всем приятными методами.

В юридической психологии чаще рассматривается рефлексия, направленная вовне, как способность понимать другого человека. Известно, что «Фихте однажды «попросил своих студентов: “Господа, помыслите стену”. И далее: “Господа, помыслите того, кто мыслит стену”»².

Понятие рефлексии в юридическую психологию ввел А. Р. Ратинов³. По его мнению, следователь, превосходя преступника в ранге рефлексии, должен воссоздать мысленно ход его рассуждений и их результат. «Суть приема — в смене точки зрения на ситуацию, в которой возникло затруднение, с внутренней на внешнюю, в выходе за пределы ситуации, в позицию, позволяющую разобраться в ситуации и найти способ разрешить ее»⁴. Но также, следователь должен учитывать, например, при осмотре места происшествия, что преступники рефлексиируют возможные типичные суждения следователя и что иногда рефлексивность мышления преступников поднимается до очень высокого уровня — до рефлексии второй степени⁵. Таким образом, устраивая инсценировки, учитывая рефлексии следователя, преступники направляют его по ложному следу.

Немаловажным аспектом рефлексии является ее роль в процессах регуляции и саморегуляции. «Механизм саморегуляции, основанный на ... иерархическом разделении управляющих и контрольных функций внутри одной и той же личности, когда человек выступает для самого себя как объект управления, как “я-исполнитель”, действия которого необходимо отражать, контролировать и организовывать, и когда человек одновременно является для самого себя “я-контролером”, т.е. субъектом управления, — такой механизм саморегуляции имеет смысл назвать *рефлексивным* по своей природе»⁶.

¹ Маркова А. К. Психология профессионализма. - М., 1996. 308 с.

² Коплстон Ф. От Фихте до Ницше. М.: Республика, 2004. С. 64

³ Ратинов А. Р. Судебная психология для следователей. - М., 1967. 290 с.

⁴ Прикладная юридическая психология/Под ред. А. М. Столяренко. - М.: Юнити-Дана, 2000. 639 с.

⁵ Еникеев М. И. Юридическая психология. М.: Норма, 2003. 512 с.

⁶ Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий//Психологические

Нам более импонирует термин самоуправление, нежели саморегуляция, так как он несет в себе принципы сознательного целеполагания, планирования и выстраивания человеческой деятельности, а «когда для человека важно качество выполнения деятельности, он старается её оптимизировать, как-то упорядочить и сделать универсальной. Возникает проблема организации деятельности и её системного простраивания. Конечно, все это возможно только в процессе рефлексирования»¹.

С нашей точки зрения, структуру профессиональной рефлексии сотрудников органов внутренних дел составляют:

- Тактическая рефлексия как способность ориентироваться в служебной ситуации (в том числе конфликтной, экстремальной), анализировать происходящее, принимать решения, в сжатые сроки определять наиболее эффективные способы действий, корректировать деятельность.

- Стратегическая рефлексия как способность прогнозировать деятельность и ее результат, поведение свое и объекта деятельности (преступника), выдвигать следственные версии на фоне решительности и профессиональной компетентности.

- Ретроспективная рефлексия как способность к анализу допущенных ошибок и полученных итогов.

- Кооперативная рефлексия, обеспечивающая слаженность коллективной работы, согласованность совместной деятельности.

- Коммуникативная рефлексия² как осознание сотрудником того, как он воспринимается партнерами по общению — коллегами, гражданами.

- Личностная, или индивидуально-психологическая рефлексия, как самопознание, самосознание человека, профессионала: в сравнении с другими (рефлексия профессионального опыта); в сравнении с идеальным образом профессионала.

- Социально-психологическая рефлексия как способность поставить себя на место другого человека, размышлять за другого человека.

Таким образом, сотрудник органов внутренних дел — целостный рефлексивный субъект, который на основе механизмов самоидентификации регулирует себя и свои взаимоотношения с социальной средой, обладает способностью к самоуправлению. Профессиональная рефлексия — это системное свойство личности, с положительным эффектом саморегуляции, самоуправления деятельностью.

Список литературы

1. Еникеев М. И. Юридическая психология. М.: Норма, 2003. 512 с.
2. Коплстон Ф. От Фихте до Ницше. М.: Республика, 2004. 542 с.

исследования интеллектуальной деятельности/под ред. О. К. Тихомирова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. С. 24.

¹ Шаров А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы//Рефлексивные процессы и управление. 2005. № 1. Т. 5. С. 71 - 92

² Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования// Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40.

3. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий//Психологические исследования интеллектуальной деятельности/под ред. О. К. Тихомирова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. С. 22–28.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М., 1996. 308 с.
5. Прикладная юридическая психология/Под ред. А. М. Столяренко. — М.: Юнити-Дана, 2000. 639 с.
6. Ратинов А. Р. Судебная психология для следователей. — М., 1967. 290 с.
7. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования//Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40.
8. Шаров А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы//Рефлексивные процессы и управление. 2005. № 1. Т. 5. С. 71–92

Секция 6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бесфамильная Татьяна Николаевна, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Тарская детская школа искусств» Тарского муниципального района Омской области, преподаватель

Роль семьи в развитии творческих способностей детей в музыкальной деятельности

Проблема творчества в педагогике всегда была одной из самых актуальных. Творческие личности требовались всегда, так как они определяли прогресс человечества.

Исследования современных педагогов и психологов указывают на то, что творческие процессы обнаруживаются уже в раннем детстве, следовательно, одним из важных вопросов детской педагогики и психологии является вопрос о творчестве у детей, о развитии этого творчества и о значении творческой работы для общего развития и созревания ребёнка. Уже в самом раннем детстве можно увидеть проявления творческих процессов, которые наиболее ярко просматриваются в играх детей.

Масару Ибука в своей книге «После трёх уже поздно» тоже касается вопроса о развитии творческих способностей детей. Автор считает, что творчество — «это свободный полет воображения, это обостренная интуиция, которые могут выливаться в изобретения и открытия». Он предполагает, что «успехи творчества уходят корнями в субъективное эмоциональное восприятие и опыты раннего детства. Другими словами, детские фантазии, кажущиеся взрослым такими далекими от реальной жизни, на самом деле являются зародышами творчества»¹. Эти утверждения ещё раз указывают на то, что необходимо как можно раньше создавать условия для развития творческих способностей детей.

Среди современных исследований в области педагогической науке имеются многочисленные свидетельства того, что приоритетная роль в развитии личности ребенка отводится семейному воспитанию. Как отмечает Л. С. Выготский именно творческая деятельность человека «делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее»².

Актуальность данной работы определяется необходимостью более глубокого изучения проблемы создания условий для развития детского музыкального творчества в семье.

Цель данной работы определяется ее актуальностью.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

¹ Масару Ибука После трех уже поздно: Пер. - М.: РУССЛИТ, 1991(12)

² Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя.-М.: Просвещение 1991 (2,с 5)

1. Определить условия, необходимые для развития детского музыкального творчества.
2. Обосновать важность создания условий в семье для развития музыкального творчества детей.
3. Разработать рекомендации.

Виды и особенности детского творчества

Н. А. Ветлугина отмечает, что творческие способности у детей могут проявляться в изобразительной, музыкальной, художественно-речевой и театрально-игровой деятельности. Следовательно, можно выделить следующие виды детского творчества: изобразительное, словесное, театрально-игровое и музыкальное.

Детское музыкальное творчество — важный фактор в развитии личности ребёнка. Оно может проявляться во всех видах музыкальной деятельности: пении, танцах, игре на детских музыкальных инструментах.

Как считает О. П. Радынова, «детское музыкальное творчество по своей природе — синтетическая деятельность»¹. Дети обычно импровизируют спонтанно, в различных играх. Они поют куклам колыбельную, напевают марш солдатиков, охотно сочиняют песни, придумывая мелодии на заданный текст.

Дети любят инсценировать песни, придумывать движения к хороводам. В этом им помогает литературный текст и характер музыки. Если взрослый не показывает готовые движения при инсценировках, то дети могут создавать оригинальные, самобытные образы, выраженные в движениях.

Также они способны сочинить простейшие ритмические и мелодические мотивы, различные по характеру (маршевые, плясовые, спокойные), импровизировать на заданную тему на детских музыкальных инструментах («Сыграй «дождик» на металлофоне или треугольнике», «Придумай и сыграй марш на ксилофоне или деревянных палочках» и т.д.).

Детское музыкальное творчество можно разделить на исполнительское и «композиционное». Детским исполнительным творчеством принято считать выразительность, индивидуальную манеру исполнения музыкально-пластических, танцевальных образов. Детское «композиционное» творчество в танце — это создание новых музыкально-пластических, танцевальных образов, которые являются более или менее завершёнными танцевальными композициями.

Детское творчество имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать, развивая творческие способности детей. Оно обычно не имеет большой художественной ценности для окружающих людей по качеству, по масштабности охвата событий, по решению проблем, а является важным для самого ребёнка. Творчество детей значимо в мире детской игры. Критериями успешности детского творчества следует считать не художественную ценность образа, созданного ребёнком, а наличие эмоционального содержания, выразительности самого образа и его воплощения, оригинальности и вариативности.

¹ Рыданова О. П., Катинене А. И., Палавандишвили М. П. Музыкальное воспитание дошкольников. - М, Академия, 2000 (15, с. 65)

Игра является основой, источником любого творчества, его подготовительной ступенью. Особенность детского творчества состоит в том, что оно связано с игрой. Из всех видов художественной деятельности детей можно выделить драматизацию как наиболее своеобразную двигательной природе воображения детей и наиболее близкую к игре.

Психологические особенности детского возраста определяют непосредственность творчества детей, его эмоциональность, правдивость и содержательность, смелость. Сочиняя, придумывая, изображая, ребёнок берётся за любые темы.

Н. А. Ветлугина определяет детское творчество как «первоначальную ступень в развитии творческой деятельности». Она указывает на то, что ребёнок в творческой деятельности выявляет своё понимание окружающего и отношение к нему. Он открывает новое для себя, а для окружающих его людей — новое о себе. Через продукт детского творчества есть возможность раскрыть внутренний мир ребёнка.

Для детского творчества характерны гуманизм и оптимизм — всегда побеждает добро. Ребёнок ещё не знает о сложной закономерности событий и отношений между людьми, поэтому его герои просты и ясны в своих положительных поступках, он их любит и стремится к их безусловному благополучию.

Таким образом, творчество детей разделяется на изобразительное, словесное, театрально-игровое и музыкальное. Оно имеет свои особенности, которые отличают детское творчество от творчества взрослых.

Творческие способности детей в музыкальной деятельности и условия для их развития

Исследованием проблемы способностей занимался Б. М. Теплов. В понятие «способность» он заключил 3 признака:

1. Под способностью разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого.

2. Способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей.

3. Понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека¹.

Как отмечает Б. М. Теплов, способности всегда являются результатом развития. Они существуют только в развитии. Из этого следует то, что способности не бывают врождёнными. Они развиваются в соответствующей конкретной деятельности. Но врождёнными бывают природные задатки, которые и оказывают влияние на проявление тех или иных способностей ребёнка.

Основываясь на этом, можно определить детские творческие способности как индивидуальные особенности ребёнка, благодаря которым он может заниматься творческой деятельностью.

Творческие способности в музыкальной деятельности разделяются на 2 вида: способности к продуктивному творчеству (сочинение, импровизация попевок, ме-

¹ Теплов Б. М. Избранные труды в 2 т.- М., 1985.- т. 1 (17,с. 16).

лодий, музыкально-ритмических движений) и способности к творческому восприятию музыки.

Творческие способности могут проявиться у каждого ребёнка по-разному, в зависимости от природных задатков и развития основных музыкальных способностей. У одних детей может проявиться способность к творческому восприятию музыки, у других — к одному из видов исполнительства или продуктивного творчества. Поэтому подходить к вопросу развития творческих способностей детей нужно индивидуально, учитывая особенности каждого ребёнка.

Проблемой детского творчества занимались многие психологи, искусствоведы и педагоги. Благодаря этим исследованиям в теории существуют два взгляда на то, нужна ли помощь взрослого в развитии творческих способностей. Одни исследователи утверждают, что любое вмешательство педагога в процесс творчества ребёнка вредит индивидуальному выражению личности. Они считают, что творчество детей возникает спонтанно, интуитивно, в советах взрослых и в их помощи дети не нуждаются. Следовательно, роль педагога в данном случае должна заключаться в том, чтобы уберечь детей от ненужных воздействий со стороны и тем самым сохранить самобытность и оригинальность их творчества. Другие исследователи признают интуитивность и самобытность детского творчества, но вместе с тем считают нужным разумное влияние взрослого. Таким образом, можно сделать вывод, что вмешиваться в творчество детей можно по-разному. Если ребёнок с помощью взрослых научится соответствующим способам действий, будет положительно оценивать своё творение, то такое вмешательство будет способствовать детскому творчеству.

Л. С. Выготский обращает внимание на то, что в развитии детского творчества необходимо соблюдать принцип свободы, который является обязательным условием любого творчества. Это говорит о том, что творчество детей не может быть ни обязательным, ни принудительным. Оно может возникать только из детских интересов.

Возможности детей в выполнении творческих заданий в музыкальной деятельности были тщательно проанализированы в исследованиях Н. А. Ветлугиной.

Было установлено, что необходимым условием возникновения детского музыкального творчества является накопление впечатлений от восприятия искусства, которые являются источником творчества, его образцом. Все произведения искусства воспринимаются целостно, в комплексе выразительных средств. В процессе активного восприятия образа в картине, литературном произведении, музыке дети знакомятся с выразительно-изобразительными средствами, которыми автор передаёт то или иное содержание. Поэтому необходимо использовать произведения искусства для обогащения творческого опыта детей. Это слушание классической музыки, рассмотрение произведений живописи, чтение художественной литературы, просмотр спектаклей. Другое важное условие — это накопление опыта исполнительства. В процессе музыкальной деятельности у детей развиваются музыкальные способности, приобретаются необходимые умения, навыки, знания, позволяющие выразить собственные музыкальные впечатления.

Этапы развития детского музыкального творчества:

- 1 этап — первоначальная ориентировка в творческой деятельности (ребёнку даётся установка на создание нового — придумай, измени, сочини);
- 2 этап — освоение способов творческих действий, поиск решений;
- 3 этап — самостоятельные действия детей, использование сочинённых мелодий, танцевальных композиций в жизни.

Для развития песенного творчества у ребёнка нужно развить основные музыкальные способности: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма. Кроме этого, для творческих проявлений необходимо воображение, фантазия, свободная ориентировка в непривычных ситуациях, умение применять свой опыт в новых условиях.

Успешность творческих проявлений детей зависит от прочности певческих навыков, от умения выражать в пении определённые чувства и настроения, а также петь чисто и выразительно. Обычно этими умениями дети овладевают к школьному возрасту. Но формировать творческие проявления необходимо намного раньше, используя посильные детям творческие задания (спеть своё имя, колыбельную кукле и т. д.).

Творчество рождается из интуитивных и сознательных действий. Постепенно их сочетание становится более прочным.

Творческие проявления детей в ритмике, танцах являются важным показателем музыкального развития. Ребёнок начинает импровизировать, создавать собственный музыкально-игровой образ, танец, если у него развито восприятие музыки, её характера, выразительных средств и если он владеет двигательными навыками.

Для развития танцевального творчества необходимо, чтобы ребёнок эмоционально отзывался на музыку, верил в необычную ситуацию, мог выполнить движения с воображаемыми предметами, а также свободно общаться с другими детьми во время коллективной импровизации музыкально-игровых образов и танцевальных композиций.

Активность детей в танцевальном творчестве во многом зависит от обучения музыкально-ритмическим движениям. На музыкальных занятиях, в повседневной жизни детского сада, в семье необходимо целенаправленно обучать детей воплощать характер, образы музыки в движениях. Это обучение основывается на овладении обобщёнными способами музыкальной деятельности, которые необходимы для творческих проявлений в танце: ребёнка приучают вслушиваться в музыкальное произведение, стремиться к самостоятельному выразительному исполнению движений, соотносящих характеру, образам песни и инструментальной пьесы, воспитывают творческое отношение к музыке в целом. По мнению Е. Горшковой подготавливает к танцевальному творчеству обучение детей танцам и отдельным движениям. Она предлагает научить детей простейшим приёмам танцевальной композиции, которые представляют собой варианты конкретных способов воплощения того или иного содержания. Может помочь в решении этой задачи сюжетный танец. Полноценное танцевальное творчество ребёнка возможно при условии, что его музыкально-эстетические представления постоянно обогащаются и если у него есть возможность проявить самостоятельность. При этом важно соответствующие оснащения танцевального творчества как в детском саду, так и в семье: музыкальным сопровождением, разнообразными костюмами и атрибутами, пространством для танцев.

Инструментальное творчество детей проявляется в импровизациях — сочинении во время игры на детском музыкальном инструменте. Это непосредственное, сиюминутное выражение впечатлений. Оно возникает на основе жизненного и музыкального опыта, имеющегося у детей. Накопление, обогащение музыкальных впечатлений является непременным условием творческих проявлений детей.

Слушание вокальных, инструментальных произведений как в записи, так и в «живом» исполнении педагогов или исполнителей — профессионалов, беседы о выразительных средствах музыкального языка, изучение и сравнение тембров инструментов, их выразительных возможностей необходимо детям для последующего творчества, в том числе и инструментального.

Одним из условий, обеспечивающих успешное инструментальное творчество, является владение детьми элементарными навыками игры на музыкальных инструментах, освоение различных способов звукоизвлечения, которые позволяют детям передавать простейшие музыкальные образы.

О. П. Радынова для развития детского инструментального творчества предлагает не только обучать детей определённым навыкам, но и использовать разнообразные творческие задания. Она рекомендует давать такие задания в эмоциональной, образной форме, а также будить воображение и фантазию детей поэтическими сравнениями, использовать сказочные сюжеты, что способствует раскрепощению ребят, заинтересовывает их и помогает окрасить детские импровизации различными чувствами.

В самостоятельной деятельности детей и в семье инструментальное творчество может чередоваться с разучиванием оркестровых партий и подбором мелодий по слуху.

Таким образом, для успешного развития творческих способностей детей в музыкальной деятельности необходимы следующие условия:

- соблюдение принципа свободы;
- накопление впечатлений от восприятия искусства;
- накопление опыта исполнительства (пение, движение, игра на музыкальных инструментах);
- развитие основных музыкальных способностей;
- оснащения музыкального творчества в семье музыкальным сопровождением, разнообразными костюмами и атрибутами, пространством для танцев, детскими музыкальными инструментам.

Рекомендации по созданию благоприятных условий в семье для развития творческих способностей детей в музыкальной деятельности

Семью, как фактор воспитания, характеризует воспитательная среда, в которой организуется жизнь и деятельность ребенка. Именно семейная среда становится для малыша первой культурной нишей. От того как организована воспитательная среда в семье, зависят и методы воздействия на ребенка, их эффективность для его развития. Продуманная окружающая домашняя среда становится богатейшей базой для развития чувств, мыслей, поведения ребенка, развития его способностей. Домашнее воспитание индивидуально, конкретно, персонализировано, благодаря чему оно благоприятно для инициирования активности ребенка. Активность служит основой для

формирования личности и для всестороннего его развития. Семья знакомит ребенка с разнообразными моделями поведения, на которые он будет ориентироваться, приобретая собственный социальный опыт. Семейная воспитательная среда является основой для первоначальных представлений об окружающем мире, а также формирования соответствующего образа жизни. В гармоничной семье родители и дети взаимно связаны отношениями доверия, любви и понимания. В таких семьях лучше условия для творческого воспитательного процесса.

В целом родители понимают необходимость развития творческих способностей детей в музыкальной деятельности, причем большая часть родителей считают это задачей как семьи и дошкольного учреждения, так и школы.

Уровень теоретической подготовленности родителей в вопросе создания условий для детского музыкального творчества не достаточно высок, и как результат этого — недостаточное создание условий в большинстве семей.

В некоторых семьях практикуют посещение театров, концертов, но большинство ограничивается слушанием музыкальных произведений, которые, являются чаще всего современной музыкой или детскими песнями и произведениями. Дети дома практически не знакомятся с классическими музыкальными произведениями, что значительно обедняет их музыкальные впечатления.

В большинстве семей нет никакого целенаправленного обучения пению, игре на музыкальном инструменте или танцам. В основном родители иногда поют с детьми, а некоторые из родителей владеют игрой на музыкальном инструменте. Следовательно, у детей в семье недостаточно возможностей для активного приобретения и усвоения навыков и умений, необходимых для творческой деятельности, недостаточно примера взрослых, который мог бы стимулировать творческие проявления ребёнка.

Музыкальные игрушки, имеющиеся у большинства детей, способствуют лишь развитию общего интереса к музыкальной деятельности, но они не могут развивать музыкальные способности, столь нужные для детского музыкального творчества. Ведущими педагогами по музыкальному воспитанию доказано, что музыкально-слуховые представления необходимо развивать, используя настоящие музыкальные инструменты или же детские музыкальные инструменты (металлофоны, ксилофоны, флейты), имеющие темперированный строй и изготовленные на специализированном заводе по изготовлению музыкальных инструментов.

Есть желание сделать всё необходимое для того, чтобы дети занимались музыкальным творчеством. Для этого им необходимы консультации, практические занятия, подбор литературы по этому вопросу. Следовательно, через повышение уровня теоретической осведомлённости, через проведение специально организованных мероприятий для родителей можно способствовать созданию педагогических условий для развития детского музыкального творчества в семье, в результате чего будут развиваться творческие способности детей в музыкальной деятельности.

Родителям рекомендуется чаще обращаться за помощью к педагогам по возникающим вопросам относительно развития творческих способностей детей в музыкальной деятельности и создания условий для музыкального творчества в семье.

Каждой семье по возможности рекомендуется приобрести музыкальный инструмент, пополнить домашнюю фонотеку произведениями классической музыки для обогащения музыкальных впечатлений и специально рекомендованными педагогами музыкальными произведениями для развития творчества детей. Составить оптимальный режим занятий.

Желательно чаще посещать детский музыкальный театр, концерты, предназначенные для детей с последующим обсуждением увиденного в семье. Необходимо учить детей слушать музыку и высказываться о ней, чаще устраивать домашние концерты.

Для наиболее эффективного развития творческих способностей детей в музыкальной деятельности следует обратить внимание родителей на развитие основных музыкальных способностей детей: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма. Также необходимы творческие задания, которые позволят каждому ребёнку в зависимости от своих способностей заниматься музыкальным творчеством.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на уровень развития творческих способностей детей в музыкальной деятельности оказывают влияние условия в семье, созданные для музыкального творчества ребёнка. Следовательно, можно и нужно развивать в семье творческие способности детей в музыкальной деятельности, создав для этого соответствующие условия.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1991.
2. Горшкова Е. О формировании музыкально-двигательного творчества в танце//Дошкольное воспитание, 1991, № 12.
3. Доронина Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. — М., 2002.
4. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. — М.: Академия, 2000.
5. Масару Ибука. После трех уже поздно: Пер. с англ. — М.: РУССЛИТ, 1991.
6. Михайлова М. А. Развитие музыкальных способностей детей. — Ярославль, академия развития, 1997.
7. Основы дошкольной педагогики/Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. — М., 1980.
8. Радынова О. П., Катинене А. И., Палавандишвили М. П. Музыкальное воспитание дошкольников.- М, Академия, 2000.
9. Тарасова К. В., Кузьмин В. Е., Исаева И. Е. Диагностика музыкальной одарённости детей дошкольного возраста. — М., 1994.
10. Теплов Б. М. Избранные труды в 2 т — М., 1985. — Т. I

*Борисов Александр Викторович, начальник кафедры.
Козниенко Игорь Васильевич, доцент,
Якимова Алёна Олеговна, доцент
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора
Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (филиал, г. Ярославль)*

Физическая подготовка студентов в условиях современного образования как средство развития необходимых профессиональных умений и психических качеств

Физическое образование в современной науке рассматривается как системное освоение человеком рациональных способов управления своими движениями, приобретения таким путем необходимого в жизни объема двигательных умений и навыков.

Физическое образование в учебных заведениях вооружает студентов знаниями о влиянии физических упражнений на организм человека, развивает физические качества (способности), двигательные навыки, обеспечивает физическую подготовку молодежи к жизни, общественно-политической деятельности.

Целью физического образования студенческой молодежи следует считать формирование системы специальных психолого-педагогических знаний, позволяющих оперировать общими понятиями, закономерностями, принципами, фактами, правилами теории и практики физической культуры.

В образовательную деятельность преподаватели физического воспитания, тренеры должны включать компоненты, которые относятся к духовной сфере студентов, — это содержание мыслей и чувств, ценностных ориентации, степень развития интересов и потребностей, убеждений, что в конечном итоге определяет их социальную деятельность и содействует подготовке гармонично развитых высококвалифицированных специалистов народного хозяйства¹.

Одна из важнейших задач физического образования — научить студентов пользоваться приобретенными знаниями. Опасность превращения знаний в «пустой багаж» зарождается в молодые годы. В этом возрасте умственная деятельность связана с приобретением все новых и новых умений и навыков. И если эти умения и навыки только усваиваются и не применяются на практике, знания постепенно выходят за сферу духовной жизни молодых людей, отделяясь от их интересов и увлечений.

Кроме выполнения специфической функции физическое образование способствует более эффективному решению функций образования, а также его видов — умственного, политического, профессионального и т. д.

¹ Теория и организация адаптивной физической культуры. В 2 томах. Том 2. Содержание и методики адаптивной физической культуры и ее основных видов. М., 2007. С. 245.

Таким образом, физическое образование как вид образования есть специально организованный и сознательно управляемый педагогический процесс, направленный на физическое развитие студенческой молодежи, их специфическую подготовку к выполнению социальных обязанностей в обществе¹.

Целью физического воспитания в вузе является формирование физической культуры студента как системного качества личности, неотъемлемого компонента общей культуры будущего специалиста, способного реализовать ее в учебной, социально-профессиональной деятельности и семье.

Курс физической культуры предусматривает решение следующих задач:

— включение студентов в реальную физкультурно-спортивную практику по творческому освоению ценностей физической культуры, ее активного использования во всестороннем развитии личности;

— содействие разностороннему развитию организма, сохранению и укреплению здоровья, повышению уровня общей физической подготовленности, развитию профессионально важных физических качеств и психомоторных способностей будущих специалистов;

— овладение системно упорядоченным комплексом знаний, охватывающим философскую, социальную, естественнонаучную и психолого-педагогическую тематику, тесно связанную с теоретическими, методическими и организационными основами физической культуры;

— формирование потребности студентов в физическом самосовершенствовании и поддержании высокого уровня здоровья через сознательное использование всех организационно-методических форм занятий физкультурно-спортивной деятельностью;

— формирование навыков самостоятельной организации досуга с использованием средств физической культуры и спорта;

— овладение основами семейного физического воспитания, бытовой физической культуры.

Комплексное использование всех форм физического воспитания должно обеспечить включение физической культуры в образ жизни студентов, достижение оптимального уровня физической активности².

Профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП) как составная часть процесса физического воспитания студентов проводится на всех факультетах вуза с целью подготовки будущих специалистов к производственной деятельности. При планировании содержания учебного материала необходимо конкретно определить социальный заказ общества на специалиста с учетом научно обоснованных квалификационных характеристик и профиограмм. В задачи ППФП входит:

— развитие и совершенствование средствами физической культуры физических и психических качеств, необходимых будущему специалисту;

¹ Кайнова Э. Б. Общая педагогика физической культуры и спорта. М., 2007. С. 98.

² Евсеев С. П. Физическая культура в системе высшего профессионального образования: реалии и перспективы. СПб., 2007. С. 136.

- овладение знаниями и прикладными двигательными навыками, способствующими освоению профессии;
- составление и выполнение тренировочных программ для самостоятельных занятий с элементами упражнений прикладного характера, встречающихся в производственной деятельности;
- воспитание средствами физической культуры и спорта специальных волевых и организаторских качеств, эмоциональной устойчивости, сосредоточенности, необходимых будущим руководителям производства.

ППФП планируется преимущественно на старших курсах в форме теоретических, методических и практических занятий, групповых и индивидуальных консультаций на всех учебных отделениях. Дополнительно она может проводиться на учебной и производственной практиках, в оздоровительно-спортивном лагере или в процессе занятий и соревнований по прикладным видам спорта.

Выбор средств ППФП должен быть направлен на обеспечение эффективной адаптации организма к сложным факторам трудовой деятельности: повышение устойчивости микроклиматическим условиям производства, расширение арсенала прикладных двигательных координации и др.

Наибольшее распространение в практике ППФП получили занятия профилированными видами спорта. Рассмотрим краткую характеристику прикладной действенности некоторых видов спорта, рекомендуемых для студентов вузов¹.

Виды спорта на выносливость (бег на средние дистанции, лыжные гонки, плавание, пеший туризм, велоспорт, гребля, конькобежный спорт). Регулярные занятия формируют прикладные навыки рациональной ходьбы, бега, умения терпеть; обеспечивают высокий уровень динамической работоспособности, функционирования и надежности сердечно-сосудистой, дыхательной систем и системы терморегуляции; общей адаптационной способности; развитие высокого уровня общей выносливости, устойчивости к неблагоприятным метеорологическим факторам производственной среды, интоксикации; развитие целеустремленности, дисциплинированности, настойчивости, терпения, самостоятельности, стойкости.

Виды спорта, требующие сложной сенсорно-моторной координации в вариативной и конкретной ситуации (баскетбол, волейбол, ручной мяч, регби, теннис, хоккей, футбол; все виды борьбы, бокс). В процессе систематических тренировок формируются навыки и умения оперативных и коллективных действий; обеспечивается достаточно высокий уровень общей работоспособности, функционирования центральной нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной систем, зрительного, слухового, двигательного анализаторов; развиваются общая выносливость, ловкость, ловкость рук, пальцев, простая и сложная двигательная реакция, быстрота и точность движений, умение дозировать небольшие силовые напряжения, объем, распределение и переключение внимания, оперативное мышление, эмоциональная устойчивость,

¹ Шашкин Г. А. Организационно-методические аспекты подготовки специалистов вузами физической культуры Российской Федерации в условиях реформы высшего образования: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998. С. 129.

инициативность, решительность, чувство коллективизма, помехоустойчивость, коммуникативность.

Виды спорта на координацию движений (спортивная гимнастика, прыжки в воду, на батуте, акробатика и др.). Методически правильно построенные занятия формируют навыки владения своим телом, работы на высоте; обеспечивают высокий уровень функционирования двигательного и зрительного анализаторов, вестибулярного аппарата; развивают способность дозировать различные усилия по силе и амплитуде движения, силу, силовую и статическую выносливость мышц туловища, брюшного пресса, реакцию слежения, ловкость и координация движений, гибкость, вестибулярную устойчивость, чувство равновесия, движения, пространства, переключение и распределение внимания, самообладание, решительность, смелость.

Виды спорта на координацию движений и выносливость (альпинизм, спортивное скалолазание, горный туризм). Систематическая круглогодичная тренировка содействует формированию навыков в лазании, работе на высоте, страховки и само-страховки, оперативного мышления, овладению приемами саморегуляции эмоционального состояния; обеспечивает высокую общую физическую работоспособность, высокий уровень функционирования сердечно-сосудистой, дыхательной систем, системы терморегуляции, вестибулярного аппарата, общей резистентности организма. В процессе занятий развиваются общая, силовая и статическая выносливость основных мышечных групп, ловкость, координация движений, двигательная реакция, устойчивость к неблагоприятным метеорологическим факторам, чувство пространства, движения, наблюдательность, объем, распределение, переключение внимания, оперативные память, мышление, эмоциональная устойчивость, целеустремленность, дисциплинированность, настойчивость, терпение, самообладание, смелость, решительность, стойкость, чувство коллективизма.

Виды спорта по управлению различными средствами передвижения (автомобильный, мотоциклетный спорт, дельтапланеризм и др.). Занятия этими видами спорта содействуют формированию навыков по управлению различными средствами передвижений, оперативного мышления; обеспечивают высокий уровень функционирования центральной нервной системы, зрительного и слухового анализаторов, вестибулярного аппарата. В процессе регулярной тренировки развиваются силовая и статическая выносливость мышц рук, туловища, спины, все виды реакции, скорость и точность движений, сенсомоторная координация, вестибулярная устойчивость, устойчивость к неблагоприятным метеорологическим факторам, чувство скорости, наблюдательность, объем, распределение, переключение и устойчивость внимания, оперативное мышление, эмоциональная устойчивость, инициативность, выдержка, самообладание, смелость, решительность.

Виды спорта, требующие предельно напряженной нервной деятельности (стрельба пулевой, из лука, шахматы). Регулярная тренировка обеспечивает выработку навыков выполнения двигательных заданий в условиях, требующих предельного напряжения нервной деятельности, хорошее состояние центральной нервной системы, зрительного анализатора, развивает способность дозировать небольшие силовые напряжения, статическую выносливость мышц рук, спины, туловища (стрельба

из лука), реакцию слежения (стрельба), концентрацию и устойчивость внимания, оперативное мышление, эмоциональную устойчивость, выдержку и самообладание, терпение, решительность.

Виды спорта с управлением радиотехническими системами (радиопеленгование, многоборье радистов). Регулярная тренировка в этих видах формирует навыки рациональной ходьбы, бега, работы с радиоаппаратурой, слуховых различий, оперативного мышления; обеспечивает высокий уровень общей физической работоспособности, функционирования сердечно-сосудистой и дыхательной систем, системы терморегуляции, слухового и зрительного анализаторов; развивает общую выносливость, реакцию на звук, слежения, устойчивость к неблагоприятным метеорологическим факторам, наблюдательность, объем, распределение, переключение и устойчивость внимания, оперативное мышление, целеустремленность, инициативность, настойчивость, самостоятельность, стойкость.

Многофункциональные виды спорта (десятиборье, семиборье и др.). Систематические занятия многоборьями формируют умение переключаться с одного вида деятельности на другой, быстро восстанавливаться и мобилизовываться, обеспечивают высокую общую физическую работоспособность, высокий уровень функционирования и надежности сердечно-сосудистой, дыхательной систем, системы терморегуляции, зрительного и двигательного анализаторов. Тренировка в многоборьях развивает силу, общую и силовую выносливость, ловкость, координацию и быстроту движений, хорошую реакцию, устойчивость к неблагоприятным метеорологическим факторам, переключение и распределение внимания, эмоциональную устойчивость, целеустремленность, инициативность, самостоятельность, выдержку и самообладание, стойкость.

Занятия рассмотренными видами спорта при определенной структуре спортивной подготовки могут содействовать развитию не только комплекса психофизических качеств и прикладных навыков, но и решению других задач ППФП.

Список литературы

1. Евсеев С. П. Физическая культура в системе высшего профессионального образования: реалии и перспективы. СПб., 2007. С. 144.
2. Кайнова Э. Б. Общая педагогика физической культуры и спорта. М., 2007. С. 208.
3. Теория и организация адаптивной физической культуры. В 2 томах. Том 2. Содержание и методики адаптивной физической культуры и ее основных видов. М., 2007. С. 448.
4. Шашкин Г. А. Организационно-методические аспекты подготовки специалистов вузами физической культуры Российской Федерации в условиях реформы высшего образования: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998. С. 274.

Гордиенко Наталья Викторовна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического
образования Железноводского филиала МГУ им. М. А. Шолохова

Психологический эксперимент в исследовании профессиональной деформации личности педагога

Изучая психологическое содержание и механизмы профессиональной деформации личности педагога на разных этапах профессиональной деятельности, и выявляя условия, обеспечивающие становление устойчивости к профессиональной личностной деформации, мы в нашем экспериментальном исследовании решали ряд задач, а именно: выявить и проанализировать типичные формы профессиональной деформации личности педагога; осуществить анализ стихийной динамики профессиональной деформации личности педагога на различных этапах профессионального становления; изучить динамику профессиональной деформации личности педагога в условиях целенаправленной психопрофилактической работы.

Методический блок экспериментального исследования состоял из трех диагностических методик: адаптированного и модифицированного варианта МВИ, графического теста «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» и Сонди-теста. Подробнее остановимся на результатах опросника МВИ.

На основе первичных данных в целом по выборке и для каждого из выделенных нами этапов профессионального становления педагогов были вычислены следующие взаимосвязанные обобщенные показатели: средние значения уровня деформации и количественный состав лиц с разной степенью деформации. Полученные при помощи опросника МВИ данные позволили установить также выраженность у испытуемых отдельных видов деформации личности (компонентов выгорания).

Интегральный показатель степени деформации личности (фаза выгорания, варьирующая от 0 до 8) в целом по выборке — 4,49, у адептов — 4,43, у всех педагогов — 4,57, у адаптантов — 4,60, у интерналов — 4,19, у профессионалов со стажем свыше 10 лет — 4,93. Среднее значение степени деформации (фазы выгорания) по всей нашей выборке, и таковые на всех рассматриваемых нами этапах профессионализации соответствуют среднему уровню. Сравнение студентов и педагогов по этому показателю позволяет установить, что уже на этапе обучения в педагогическом ВУЗе имеет место достаточно высокий уровень профессиональной личностной деструкции. Этот в некотором смысле парадоксальный факт нуждается в детальном обсуждении и объяснении. В целом на протяжении профессионального пути происходит нарастание степени деформации, но масштаб изменений невелик: различия в уровне выгорания студентов педагогического вуза и профессионалов с большим стажем составляют всего полфазы. Интерналы составляют исключение из общей тенденции: в период от 3 до 10 лет педагогической деятельности уровень деформации снижается (на 0,39 фазы по сравнению с предшествующим периодом адаптации на рабочем месте) и является наименьшим на протяжении профессионального пути.

Таким образом, динамика интегрального показателя степени деформации указывает на то, что выраженные негативные личностные изменения имеют место уже на этапе обучения в педагогическом ВУЗе, в период адаптации на рабочем месте они несколько усиливаются, а их пик приходится на период развитой профессиональной деятельности. В свете этих данных самая благополучная профессиональная подгруппа — это интерналы, т. е. уже прошедшие адаптацию молодые специалисты. Следует принять во внимание тот факт, что установленные на основе интегрального показателя изменения степени деформации от этапа к этапу не очень велики и колеблются в пределах одной фазы.

Таким образом, средние значения уровня профессиональной личностной деформации наших испытуемых (и педагогов, и студентов) по всем трем шкалам методики МВИ в основном (кроме шкалы ЭИ у адаптантов и интерналов) превышают средний балл российской выборки. И у студентов педагогического ВУЗа, и у работающих педагогов средние показатели по шкале «Деперсонализация» относятся к высокому уровню деформации. Кроме того, также к высокому уровню деформации относится и средний балл студентов педагогического ВУЗа по шкале «Редукция персональных достижений». Средний уровень личностной деформации у адептов по всем шкалам данного опросника превышает таковой у работающих педагогов.

Для удобства сравнения динамики среднего уровня деформации по шкалам ЭИ, Д, РПД на разных этапах профессионального развития иллюстрирует график (рис. 1).

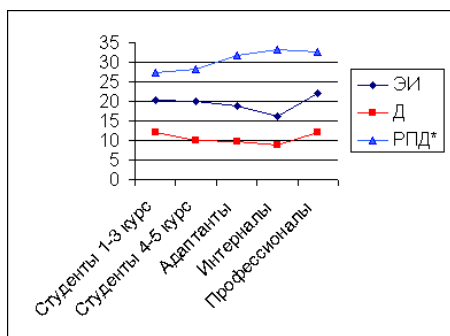


Рис. 1. Динамика уровня деформации по шкалам «эмоциональное истощение» (ЭИ), «деперсонализация» (Д), «редукция персональных достижений» (РПД) на разных этапах профессионального развития

Можно видеть, что графики по всем трем шкалам имеют достаточно пологую форму, что еще раз свидетельствует о незначительном размахе изменений среднего уровня деформации педагогов на протяжении профессионального пути. По шкалам ЭИ и Д графики имеют общую тенденцию к некоторому снижению в процессе обучения в ВУЗе и в первые 10 лет работы педагогов, а затем к повышению (у профессионалов со стажем свыше 10 лет), которое резко выражено по шкале ЭИ (начальная и конечная точки графика Д почти совпадают по значению). У графика шкалы РПД имеет место противоположная тенденция к повышению в те же периоды с последующим незначительным снижением. Как уже говорилось выше, этот график следует рассматривать с учетом

того, что он отражает динамику уровня самооценки личных достижений, а не уровня ее деформации (редукции персональных достижений). У адаптантов уровень оценки личных достижений увеличивается по сравнению с адептами более резко ($DM=3,58$), нежели при переходе от адаптантов к интерналам ($DM=1,52$). Это говорит не только о том, что у адептов самый высокий уровень редукции личных достижений, но и что в начале профессиональной деятельности происходят наиболее значительные положительные изменения именно по этому компоненту личностной деформации.

Итак, анализ динамики средних значений уровня деформации по шкалам «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация» и «Редукция персональных достижений» показал, что на начальных этапах профессионализации степень деформации личности педагога по всем факторам только снижается, а после 10 лет работы вновь возрастает. Изменения происходят в основном равномерно от этапа к этапу профессионального пути. Наиболее выражено снижение среднего уровня редукции персональных достижений при переходе от обучения к профессиональной деятельности, а также возрастание среднего уровня эмоционального истощения у профессионалов со стажем свыше 10 лет.

Количественный состав испытуемых с различным уровнем деформации личности по данным адаптированного и модифицированного опросника МВІ в целом по выборке таков: из 153 респондентов у 28 человек (18,3%) — высокий уровень, у 78 человек (51,0%) — средний, у 47 (30,7%) — низкий. Студентов с высоким уровнем деформации 8 (16,0%), а с низким — 13 человек (24,0%) из 50 выполнивших тест. Педагогов — 20 человек (19,4%) с высоким и 34 (33,0%) с низким уровнем из 103 выполнивших тест. Распределение адептов и профессионалов с различным стажем по степени деформации (уровням выгорания) отражено на рисунке (рис. 2).

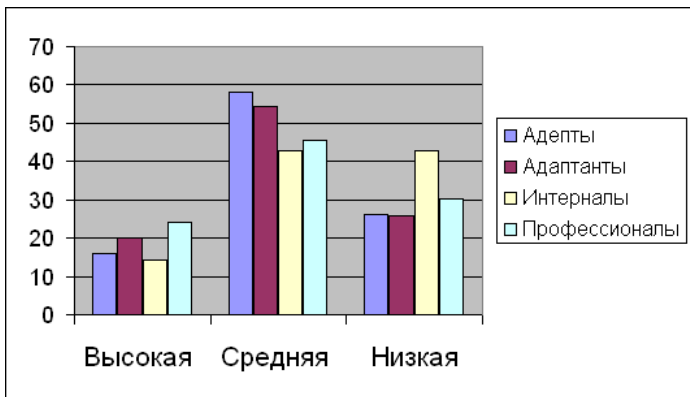


Рис. 2. Количество адептов и профессионалов с различным стажем с разной степенью деформации (%)

Общий вид гистограммы своими очертаниями напоминает контур кривой нормального распределения за счет выраженного возвышения средней части гистограммы над краями. Действительно, во всей выборке, а также в трех выделенных нами группах из четырех (адепты, адаптанты и профессионалы со стажем свыше 10 лет)

распределение педагогов с разной степенью деформации в целом подчиняется закону нормальной кривой. Область низких значений степени деформации выше области высоких значений как во всей выборке, так и на всех выделенных нами этапах профессионального пути, т. е. испытуемых с высокой степенью деформации на всех этапах меньше, чем с низкой, что особенно ярко выражено у интерналов.

В целом анализ результатов, полученных при помощи адаптированного и модифицированного опросника МВИ, позволил установить следующее:

1. Масштаб изменений среднего уровня личностной деформации от этапа к этапу профессионального пути незначителен. Средние значения степени деформации студентов педагогического ВУЗа близки к аналогичным показателям разных групп работающих педагогов, а часто и превышают их.

2. В основном интегральный показатель степени деформации от начала к концу профессионального пути увеличивается. Однако динамика как интегрального показателя степени деформации, так и средних значений отдельных компонентов деформации имеет нелинейный характер. На начальных этапах педагогической деятельности как правило, наблюдается снижение средних значений уровня деформации по отдельным факторам. Но у интерналов уменьшаются все показатели степени профессиональной личностной деформации, включая интегральный, а у адаптантов увеличение интегрального показателя степени деформации сопровождается некоторым снижением средних значений уровня деформации по шкалам Д и РПД.

3. Распределение по степени деформации в целом подчиняется закону нормальной кривой, но педагогов с низкой степенью деформации на всех этапах профессионализации больше, нежели с высокой. На протяжении профессионального пути обнаруживается тенденция к усилению поляризации педагогов по степени деформации, особенно выраженная среди профессионалов со стажем свыше 10 лет.

По данным экспериментального исследования, мы вправе утверждать что, необходимым условием профилактики профессиональной деформации личности педагога является психологическое сопровождение профессионального становления субъекта педагогической деятельности, обеспечивающее:

— активизацию осознания педагогом своей жизненной и профессиональной позиции, мотивов и смысла своего труда;

— стимуляцию самостоятельной работы педагога по освоению психотехнических навыков, совершенствованию индивидуального стиля педагогической деятельности; помощь в расширении репертуара соответствующих психологическому складу личности эффективных способов достижения профессиональных целей;

— актуализацию у педагогов установок на укрепление своего физического и психического здоровья; помощь в освоении приемов и техник саморегуляции эмоционального состояния и психофизической тренировки.

Список литературы

1. Лидак Л. В., Гордиенко Н. В. Психологическое сопровождение профилактики профессиональной деформации педагога: монография. -Пятигорск: Минеральные воды -ПГЛУ, 2009.-180 с.

*Даль Лариса Валентиновна,
ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт»,
соискатель кафедры общей педагогики,*

*Щелина Тамара Тимофеевна,
ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт»,
доктор педагогических наук, профессор
кафедры общей педагогики и педагогики
профессионального образования*

Психолого-педагогический потенциал профессионально ориентированного проектирования в волонтерской деятельности студентов

В статье использованы материалы, полученные в ходе выполненного при финансовой поддержке РГНФ научно-исследовательского проекта «Психолого-педагогическое обеспечение профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования» № 11-06-00593 а.

Разработка методологических подходов к организации современного профессионального педагогического образования все больше акцентирует внимание на проектировании, которое сегодня является предметом многих научных областей. Присущий проектированию потенциал позволяет методологически грамотно выстроить взаимодействие субъектов образовательно-профессиональной среды, ориентируясь на опережающую профессионализацию, повышение качества подготовки специалистов, развитие диагностико-технологического мышления, способности к саморазвитию. Именно эти свойства и качества характеризуют конкурентоспособную личность современного специалиста, которому необходимо уметь наблюдать, анализировать, вносить предложения, отвечать за принятые решения и быть способным преодолевать возникающие конфликты и противоречия.

Большинство исследователей причинами «всепроницающей проектности» как отличительной черты нашего столетия называют не столько педагогические, сколько социальные:

— необходимость не только передать обучающимся сумму тех или иных знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач; актуальностью приобретения новых коммуникативных навыков и умений (работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли — лидера, исполнителя, посредника и т. п.);

— актуальность новых широких человеческих контактов, знакомство с разными культурами, разными точками зрения на одну проблему;

— значимость для развития человека умения пользоваться исследовательскими методами: собрать необходимую информацию, уметь анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения;

— приоритетность деятельности (сотворение образа мира и познание его в контексте сотворения) и личности (персональная ответственность за своё творение) в образовательном процессе¹.

Названные причины вполне соотносятся с основными функциями современного профессионального образования — социально-адаптивной, социально-мобильной, инновационной, социально-интегративной, прогностической². Реализация названных функций высшего образования в современной педагогике базируется на идеях сотрудничества и взаимодействия, разрабатываемых в исследованиях Ш. А. Амонашвили, Л. С. Выготского, О. С. Газмана, А. Н. Леонтьева, А. С. Макаренко, А. В. Мудрика, А. Б. Орлова, В. А. Сухомлинского, Д. Б. Эльконина и других. Эти идеи отразились в понимании сотрудничества как одной из определяющих основ современного обучения, предполагающего совместную развивающую деятельность обучающихся и обучающихся с опорой на взаимопонимание, уважение духовного мира друг друга в процессе коллективного анализа хода и результатов этой³.

Проблема психолого-педагогического потенциала учебного сотрудничества активно разрабатывается в последние десятилетия в исследованиях А. А. Бодалева, И. А. Зимней, В. Я. Ляудиса, А. К. Марковой, В. П. Панюшкина, А. В. Петровского, В. А. Петровского, В. В. Рубцова, Д. И. Фельдштейна, Г. А. Цукерман, И. С. Якиманской, В. А. Якунина и других. Сотрудничество в этих работах представлено как совместная деятельность, организационная система активности взаимодействующих субъектов, характеризующаяся пространственным и временным соприсутствием; единством цели; организацией и управлением деятельностью; разделением функций, действий, операций; наличием позитивных межличностных отношений.

Разработанные в контексте изучения проблемы психолого-педагогического потенциала учебного сотрудничества в школе положения вполне соотносимы в определенной модификации с системой высшего профессионального образования. Это связано с особенностями содержания и структуры учебного (фактически учебно-профессионального) сотрудничества в вузе, позволяющими существенно влиять на возрастание объема усваиваемого (материала) и глубины понимания; рост познавательной активности и творческой самостоятельности; сокращение времени для формирования знаний и умений; снижение дисциплинарных трудностей, обусловленных дефектами учебной мотивации⁴.

На основе отношений сотрудничества в учебно-воспитательном процессе вуза строится система внешне задаваемой деятельности, способствующей возможности

¹ Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИКИ-Диана, 2002. – 437 с.

² Казаренков В. И. Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие.// Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 64–69.

³ Концепция общего среднего образования (проект)//ВНИК «Школа». – М.: Просвещение, 1988.–172 с

⁴ Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб.. – М.: Логос, 2002. – 384 с

проявления студентами интеллектуальной и социальной активности. Эффективность такой деятельности, осуществляемой в сотрудничестве студентов друг с другом и с преподавателем в рамках субъектно-субъектного взаимодействия, обусловлена организацией сотрудничества, составом сотрудничающих людей, их отношением к совместной деятельности и друг другу. Не случайно основными признаками сотрудничества исследователи называют: целенаправленность (стремление к общей цели); мотивированность (активное, заинтересованное отношение к совместной деятельности); структурированность (четкое распределение функций, прав, обязанностей, ответственности); согласованность (согласование действий участников совместной деятельности, низкий уровень конфликтности); организованность (планомерность деятельности, способность достигать результата); добровольность (в равной мере соблюдаются интересы сторон).

Проблема сотрудничества в процессе совместной деятельности преподавателей и студентов приобретает дополнительный, но очень важный оттенок в связи с предъявляемыми современным этапом развития общества требованиями к вступающим в социально-профессиональную жизнь выпускникам. Как показал анализ тенденций развития системы профессионального образования в России, проблему социально-профессионального становления будущих специалистов возможно решить посредством приобщения их к участию в решении актуальных социально-педагогических проблем микросоциума в период обучения в вузе на основе социального партнерства. В связи с этим социальное партнерство может быть представлено как система социально-педагогического взаимодействия преподавателей, студентов и представителей социально-профессиональной общественности и организуется с целью формирования у будущих специалистов устойчивого мотивационно-ценностного отношения к предстоящей профессиональной деятельности и ее субъектам, а также сокращения сроков социальной и профессиональной адаптации обучающихся в вузе¹.

Социальное партнерство в вузе рассматривается нами как вид отношений педагога и студента, характеризующийся поиском и достижением педагогического консенсуса, реализацией профессиональных интересов субъектов профессионального образования с целью повышения статуса обучаемого, значимости его личного вклада в решение общих задач, развитии его личностно-смысловой сферы. Социальное партнерство продуктивно, если педагог, используя свой личностный потенциал и профессионализм, организует целенаправленную совместную со студентами учебно-профессиональную деятельность таким образом, что они становятся реальными субъектами всех ее видов и форм.

Социальное партнерство технологично и требует от педагога не только интуиции и импровизации, но и глубоких профессиональных знаний и умений (подготовки педагога к учебным занятиям, управления общением со студентами, подбора наи-

¹ Глбова Л. Н. Проектирование – основа современной подготовки кадров в высшей школе. //Подготовка учителя для XXI века: теория и практика: материалы всероссийской научно-практической конференции, г. Нижний Новгород, 21 дек. 2010 г. – Н. Новгород: НГПУ, 2011. – С. 10–14.

более эффективных методов обучения, использования эффективных технологий совместной деятельности и др.). Оно развивается поэтапно: моделирование предстоящего процесса, вступление в контакт, непосредственное общение, выход из контакта, анализ результатов. Но настоящим индикатором профессионализма преподавателя служат многочисленные психолого-педагогические, методические, специально-научные и управленческие знания, техника и технология осуществления социально-педагогического взаимодействия на основе равенства в общении и партнерства в совместной деятельности.

В реальной практике вузовского образования существует немало противоречий между необходимостью профессиональной адаптации студента на основе социального партнерства и отсутствием ее программно-содержательного и технологического обеспечения с позиций социального партнерства. В этой связи социальное партнерство мы рассматриваем как активную деятельность профессорско-преподавательского состава вуза и студентов по включению последних в новые социально-профессиональные условия, способствующие приобщению их к участию в решении актуальных социально-педагогических проблем микросоциума. Такой подход к пониманию изучаемого феномена раскрывает психолого-педагогический потенциал социального партнерства, заключающийся в содействии студентам в принятии избранной профессии, осознании ее социальной значимости и оптимизма в отношении перспектив развития; формировании у них готовности успешно действовать в изменяющихся социально-профессиональных условиях. Социальное партнерство обеспечивает доверие студентов своей профессиональной подготовленности и уверенность в надежности профессорско-преподавательского состава, в их готовности помочь. Возможно, что такое отношение к вузовскому обучению поможет решить многие проблемы высшего образования через гармонизацию отношений между студенческим и преподавательским социумом.

Показателями развивающегося социального партнерства студента и преподавателя являются обогащение содержания профессиональной подготовки специалиста, способов и форм взаимодействия, усложнение внутренних и внешних связей системы, повышение ее целостности. Партнерство становится развивающим, если оно стимулирует активность взаимодействующих субъектов, т. е. ориентируется не только на общественные, но и на личностные потребности субъектов учебно-воспитательного процесса, поддерживая и развивая условия выбора студентом индивидуальной образовательной траектории. В этом отношении одним из вариантов реализации социального партнерства в вузе может стать *проектирование* как совместная деятельность преподавателей и студентов, направленная на поиск и внедрение инновационных подходов и способов решения актуальных социально-педагогических проблем микросоциума.

В опыте работы ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А. П. Гайдара» используется профессионально ориентированное проектирование, которое перешло границы учебно-аудиторной деятельности и представляет собой основу организации волонтерского движения будущих специалистов социально-гуманитарной сферы. Выявленная сотрудниками психолого-педагогического фа-

культета АГПИ взаимосвязь профессионально ориентированного проектирования, социального партнерства и волонтерской деятельности в решении социально значимых проблем микросоциума существенно влияет на качество профессиональной подготовки, поскольку позволяет создать условия для интеграции личностного, профессионального и социального развития студентов. Результативность, как показывают исследования, обеспечивается действием важных психологических эффектов, обусловленных участием студентов в волонтерской деятельности:

— позитивное изменение ценностного сознания и коммуникативных умений, развитие эмпатии, толерантности, уверенности в себе, ответственности, лидерских качеств;

— формирование социальной активности, направленной на изменение и преобразование окружающей действительности, альтруистической и творческой направленности личности;

— самоактуализация и осмысление жизни.

Особое значение, по мнению О. Р. Даниловой¹, имеют мотивы участия студентов в волонтерской деятельности (альтруизм и проявление милосердия и сострадания, потребность в контактах с другими людьми и преодоления чувства одиночества, желание повысить свой профессиональный уровень и поиск полезных связей и контактов, чувство гражданского долга, самореализация). Учитывая своеобразие мотивов участия в волонтерской деятельности и ее влияние на развитие студентов, исследователи сходятся во мнении относительно необходимости целенаправленного использования волонтерства в подготовке профессионалов, а, следовательно, выделяют основные компоненты организации этого процесса в вузе (обучающий, процессуальный, рефлексивный, диагностический).

При этом, как правило, обучающий компонент предполагает освоение студентами основ добровольчества, изучение принципов, форм и видов волонтерской деятельности, специальная подготовка к реализации социально-педагогических технологий профилактики посредством волонтерской деятельности. Диагностический компонент позволяет осуществлять постоянный мониторинг изменений в профессиональной компетентности будущих специалистов. Рефлексивный компонент связан с целенаправленной подготовкой студентов к самоанализу на основе профессиональных ценностей, рефлексии по осознанию ответственности за свои суждения и поступки и др. Процессуальный компонент отражает возможности и способы выработки у студентов умений определять объем выполняемой работы, выделять этапы работы, распределять время при выполнении задания, организовывать рабочее пространство др.

В опыте психолого-педагогического факультета АГПИ в русле концепции духовно-ценностной ориентации социальных педагогов как процесса и результата их профессиональной подготовки в вузе разработана технология социально-профес-

¹ Данилова О. Р. Формирование профессиональной компетентности будущих социальных педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза посредством волонтерской деятельности: автореф. диссерт..... канд. пед. наук. – Комсомольск-на-Амуре – 2011. – С. 22.

сионального проектирования¹, в основу замысла и реализации которой положена волонтерская деятельность будущих специалистов в социально значимых проектах. Цель технологии состоит в создании условий для усвоения студентами позитивного опыта социально-профессионального взаимодействия в процессе жизнедеятельности в вузе, а также в ходе участия в решении актуальных социально-педагогических проблем микросоциума.

В частности, примером реализации технологии является *Программа обеспечения детям-сиротам опыта общения в нормативной социальной среде*, которая разработана и осуществлена в ряде проектов с участием студентов-волонтеров и предполагает²:

- помощь в организации досуга детей;
- организацию работы кружков и студий;
- помощь в подготовке школьных уроков;
- организацию посещения учреждений культуры и др.;
- личное участие в качестве со-ведущих занятий программы или их фрагментов.

Включение *Программы обеспечения детям-сиротам опыта общения в нормативной социальной среде* в систему дополнительной психолого-педагогической поддержки детей-сирот преследует несколько взаимосвязанных целей, достижение которых необходимо в связи с особенностями психологического развития воспитанников учреждений интернатного типа и с учетом их социального опыта. Необходимо расширить круг лиц, участвующих в социализации детей, находящихся на попечении государства; эти участники должны быть подготовлены таким образом, чтобы они могли способствовать развитию эффективного межличностного взаимодействия воспитанников младшего школьного возраста со сверстниками и взрослыми, компенсировать и стимулировать развитие основных сфер личности детей проживающих в учреждениях интернатного типа и соответствующих их зоне актуального и ближайшего развития деятельности, в том числе и ведущих. Эти люди должны не увеличивать количество «государственных» взрослых, а быть ближе по возрасту к самим ребятам, выполняя тем самым роль старшего друга-наставника или заменяя старших братьев и сестер.

Необходимо было внести существенные изменения в те образцы ценностно-смысловой, морально-нравственной, эмоционально-поведенческой, поло-ролевой и социально-ролевой идентификации, которые у воспитанников учреждений интернатного типа ограничены такими же, как они, сверстниками и сотрудниками государственного учреждения. Волонтеры-студенты в непосредственном общении и в процессе осуществления межличностного взаимодействия с воспитанниками в совместной с ними деятельности, способствовали формированию у них позитивного социального опыта в нормативной социальной среде.

¹ Щелина Т. Т. Духовно-ценностная ориентация социальных педагогов. Монография. – М.: МПГУ, 2006. – 386 с.

² Калинина Т. В. Педагогические условия организации межличностного взаимодействия младших школьников в учреждениях интернатного типа: дис. ... канд. пед. наук. – Арзамас, 2009. – 231 с.

Специфика работы с детьми-сиротами требует особой психологической подготовки и специальных навыков поведения и межличностного взаимодействия в ситуациях, необычных по морально-этическим и другим критериям для человека, живущего в нормальной семье. Именно поэтому для участия в работе по данной программе были приглашены студенты, обучающихся по специальности Социальная педагогика, Педагогика и психология и Психология Арзамасского государственного педагогического института.

Данная программа предусматривала подготовку группы волонтеров-студентов на специальном тренинге для их последующего участия в организации досуга детей, в приготовлении школьных домашних заданий, спортивных играх, в кружковой работе, в посещении воспитанниками учреждений культуры вне учреждения интернатного типа и в других видах деятельности детей-сирот. Кроме того, студенты-волонтеры участвовали в качестве со-ведущих в занятиях по и коррекционно-развивающей программе и оказывали помощь сотрудникам учреждений интернатного типа в проведении социально-трудовой реабилитации (швейное, столярное дело, работа на огороде). Выполняя программу, студенты не только организовывали совместно с воспитанниками досуг, хозяйственно-бытовую деятельность, спортивные мероприятия, подготовку уроков, но и выполняли специальные психологические задания. В эти задания входило наблюдение за детьми, составление их психолого-педагогической характеристики, изучение интересов, склонностей, привязанностей ребят, их личностных и творческих ресурсов. Студенты вели собственные дневники наблюдений, сравнивали свои наблюдения с наблюдениями психологов-консультантов, воспитателей и других сотрудников учреждений интернатного типа. Особую роль выполняли студенты во время психолого-педагогической диагностики воспитанников и в процессе коррекционно-развивающих занятий с элементами тренинга, во многом снимая напряжение и страх у ребят, демонстрируя образцы социально приемлемого поведения и реагирования.

Полученный опыт был положен в основу разработки технологий ресоциализации воспитанников детских приютов при монастырях Русской Православной Церкви в ходе реализации в 2008–2009 гг. проекта «Взаимодействие общественности и Русской Православной Церкви в обеспечении социальной защищенности воспитанников монастырских приютов» под патронажем ФГУП концерн «Росэнергоатом». Впоследствии разработанные технологии апробировались и в других закрытых учреждениях для несовершеннолетних¹.

Мониторинг динамики профессионального самоопределения, профессионального и личностного развития будущих специалистов социально-гуманитарной сферы позволил сделать вывод о целесообразности и эффективности использования выявленного психолого-педагогического потенциала профессионально ориентированного проектирования и самой волонтерской деятельности студентов в условиях модернизации системы высшего образования.

¹ Социальная педагогика: ресоциализация воспитанников закрытых учреждений: Научно-методическое пособие. – Арзамас: АГПИ, 2010. – 122 с.

Список литературы

1. Глебова Л. Н. Проектирование — основа современной подготовки кадров в высшей школе.//Подготовка учителя для XXI века: теория и практика: материалы всероссийской научно-практической конференции, г. Нижний Новгород, 21 дек. 2010 г. — Н. Новгород: НГПУ, 2011. — С. 10–14.
2. Данилова О. Р. Формирование профессиональной компетентности будущих социальных педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза посредством волонтерской деятельности: автореф. диссерт. канд. пед. наук. — Комсомольск-на-Амуре — 2011. — С. 22.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. — 2-е изд., доп., испр. и перераб.. — М.: Логос, 2002. — 384 с.
4. Казаренков В. И. Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие.//Педагогика. — 2000. — № 5. — С. 64–69.
5. Калинина Т. В. Педагогические условия организации межличностного взаимодействия младших школьников в учреждениях интернатного типа: дис. ... канд. пед. наук. — Арзамас, 2009. — 231 с.
6. Концепция общего среднего образования (проект)//ВНИК «Школа». — М.: Просвещение, 1988.–172 с.
7. Социальная педагогика: ресоциализация воспитанников закрытых учреждений: Научно-методическое пособие. — Арзамас: АГПИ, 2010. — 122 с.
8. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. — М.: ЮНИКИ-Диана, 2002. — 437 с.
9. Щелина Т. Т. Духовно-ценностная ориентация социальных педагогов. Монография. — М.: МПГУ, 2006.– 386 с.

*Дмитриева Ия Викторовна, МБОУ ДОД «ДТД и М города Белово»,
методист, руководитель школы раннего развития «Радуга»*

*Быкова Елизавета Викторовна, МБОУ ДОД «ДТД и М города Белово»,
педагог-психолог*

Университет педагогических знаний как средство повышения психолого-педагогической компетентности родителей

В современных условиях, когда большинство семей озабочено решением проблем экономического, а порой и физического выживания, усилилась социальная тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребёнка. Родители, не владея в достаточной мере знаниями о возрастных и индивидуальных особенностях развития ребёнка, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. В связи с этим, практика семейного воспитания наряду с разумными методами допускает немало ошибок, и вопрос пропаганды психолого-педа-

гогических знаний среди родителей, которые нуждаются в квалифицированной помощи педагогов, психологов и других специалистов приобретает большое значение.

Именно поэтому, в школе раннего развития «Радуга» при Дворце творчества детей и молодёжи города Белово создан Университет педагогических знаний, который способствует повышению психолого-педагогической компетентности родителей.

Цель его: информирование родителей, формирование у них потребности в психологических и педагогических знаниях, желания использовать их в интересах развития собственных детей.

Условиями успешной работы по повышению психолого-педагогической компетентности родителей школы раннего развития «Радуга» являются: организация личностно-ориентированной деятельности каждого педагога и психолога, дифференцированный подход и учет возрастных и индивидуальных особенностей членов семьи, профессионализм педагогов, творческий характер их деятельности, свобода выбора форм, содержания и пр.

Принципы, на которых базируется работа:

- умение создать доброжелательную атмосферу, располагающую к диалогу;
- внимание к проблемам родителей, к их субъективным переживаниям;
- способность к оказанию психологической поддержки;
- способность видеть малейшие достижения и вселять уверенность в успехе;
- положительный настрой на беседу с родителями по любой проблеме (даже самой острой);
- проявление психолого-педагогического такта и соблюдение морально-этических норм;
- учёт уникальности и индивидуальности личности ребёнка, недопустимость сравнения его с другими;
- уважительное отношение к продуктам детской деятельности.

В работе Университета педагогических знаний с целью психолого-педагогического просвещения родителей, используем несколько видов деятельности:

- информационно-аналитический (анализ запросов родителей и сравнение их с результатами тестирования детей, сбор данных для составления социального паспорта семьи и др.);
- познавательный (обогащение родителей психолого-педагогическими знаниями в вопросах воспитания и развития детей через индивидуальные и групповые формы работы);
- наглядно-информационный (возможность донести до родителей любую информацию в доступной форме, тактично напомнить о родительских обязанностях и ответственности используя информационные стенды, библиотечку для родителей, методическую продукцию и т. п.).

Остановимся подробнее на этапах работы по психолого-педагогическому просвещению родителей в школе раннего развития: подготовительном, индивидуальном, и групповом.

На подготовительном этапе в начале учебного года первостепенной является задача установить доверительные отношения с родителями на основе доброжелательности с перспективой на сотрудничество, вызвать интерес родителей к психологической

и педагогической информации, желание узнать своего ребёнка, оценить свои взаимоотношения с ним, способствовать его эмоциональному, творческому и интеллектуальному развитию. Работа начинается с оформления педагогами и психологом информационного стенда для родителей и ярких, красочных сигнальных консультаций. («Как создать в семье благоприятную атмосферу», «Если ребёнок боится...», и др.) Такие консультации не перегружены сложным и слишком объёмным содержанием, так как их цель привлечь внимание, вызвать интерес к такой информации, показать, что её понимание доступно любому родителю. Темы в таких консультациях раскрыты коротко, чтобы стимулировать желание родителей получить полные ответы на свои вопросы в личной беседе с психологом или педагогами.

На этом уровне незаменимы и короткие индивидуальные беседы педагогов с родителями, которые возникают, обычно спонтанно, но содержание их всегда имеет психолого-педагогическую направленность.

Следом за этим, у родителей появляется необходимость в индивидуальных консультациях. Таким образом, переходим на следующий этап психолого-педагогического просвещения родителей — индивидуальный. За такими консультациями нередко следует серия занятий психолога с ребёнком. Кстати, во время таких занятий родители тоже не теряют времени зря и учатся общаться с ребёнком по-новому. И, даже если ребёнок захотел заниматься один, без родителей, родители, ожидая его, имеют возможность работать над своей проблемой, знакомясь с рекомендациями на информационном стенде, а также более подробно могут изучить интересующий их вопрос по тематическим папкам, подготовленным заранее на наиболее распространённые темы (агрессивность, замкнутость, гиперактивность, тревожность и т. п.). Этой же цели служит библиотечка для родителей. Кроме того, родители, для индивидуального и семейного пользования, могут получить с собой памятки из серии «Подсказки для тех, у кого ребёнок...» и буклеты на различные темы.

Прежде чем перейти на следующий этап работы — групповой, проводится тщательный анализ уже состоявшихся индивидуальных запросов родителей с целью определить наиболее популярные из них и выявить общие темы, которые имеет смысл выносить на групповые формы работы.

При организации работы по данной проблеме педагоги учитывают несколько факторов, влияющих на выбор форм и методов работы. Во-первых, аудитория родителей, с которыми ведётся работа, крайне разнообразна. Семьи различаются материальным положением и образовательным уровнем, количеством детей, занятостью и объёмом свободного времени и т. д. и т. п. Во-вторых, чаще всего психолого-педагогическая пропаганда ведётся так, что семья является лишь пассивным объектом воздействия, обратная связь не устанавливается и родители лишаются активности и инициативности в этом процессе¹. В-третьих, по данным исследования Московского института открытого образования 72% взрослых готовы участвовать в процессе психолого-педагогического просвещения при условиях, что: информация будет для

¹ Каргина З. А. Взаимодействие учреждений дополнительного образования с семьёй в развитии личности ребёнка. Внешкольник.-2002.-№ 5.-С. 16

них новой и необходимой; излагаться она будет в доступной форме; будет исключено манипулирование и давление на слушателей¹.

Учитывая три вышеперечисленных позиции, наш коллектив очень серьезно подходит к выбору и использованию методов и приёмов, позволяющих без манипулирования и давления, с учётом возраста детей, индивидуальных, личностных и возрастных особенностей родителей делиться современными теоретическими и практическими знаниями психолого-педагогической науки.

В связи с этим, используются различные варианты сочетания методов группового психолого-педагогического просвещения родителей:

- информационных (информация предлагается в готовом виде);
- поисковых (включение родителей в поиск ответов на поставленные вопросы);
- дискуссионных (обсуждение путей решения психологических проблем и коллективный поиск правильного ответа);
- взаимного просвещения (обмен опытом и литературой между родителями и др.).

Традицией в школе раннего развития «Радуга» стало проведение семейных праздников, где родители учатся организовывать досуг своих детей.

Успех применяемых форм и приёмов совместной работы педагогов и психолога обеспечивается соблюдением определённых условий:

- тематика встреч составляется по возможности нестандартная, привлекающая, вызывающая интерес (желательно, чтобы родители знали тематику последующих встреч и могли внести свои дополнительные вопросы);
- информационная поддержка обеспечивается достаточным количеством методических разработок, на случай что кто-то из приглашённых родителей не сможет присутствовать на встрече, можно продублировать информацию в письменном виде и на стенде;
- кроме того, мы стремимся к тому, чтобы на тематических встречах по особым детским проблемам, решение которых зависит от обоих родителей, присутствовали и папа, и мама.

Описанный выше годовой цикл психолого-педагогического просвещения родителей школы раннего развития «Радуга» отработан нами в течение 5 лет. Проведённый с помощью анкетирования, интервьюирования и сбора статистических данных анализ результативности такой работы показывает:

- ежегодный рост количества родителей, проявляющих интерес и принимающих участие в просветительских мероприятиях;
- повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей: они имеют представление о психологическом развитии своих детей и знают, как создать в семье необходимые условия для успешного развития ребёнка;
- сокращение разницы в уровнях психологических знаний родителей и педагогов, что уменьшает расхождения в их взглядах на развитие, воспитание и обучение детей, позволяет установить единую линию воспитания в семье и учреждении, что, в свою очередь, повышает эффективность всего образовательного процесса;

¹ Елькина Г. Радостное взаимообогащение (модели сотрудничества педагогов Центра творчества детей и юношества с родителями). Внешкольник.-2002.-№ 8.- С. 25.

- педагоги школы раннего развития отмечают сокращение количества детей с осуждённым поведением;
- важным результатом является появление осознания необходимости творческой работы над собой по вопросам психологии и педагогики у многих родителей воспитанников школы «Радуга».

В результате организованной работы университета педагогических знаний популярность школы раннего развития «Радуга» среди родителей города растёт, количество желающих посещать ее, за пять лет увеличилось в 3,5 раза.

Список литературы

1. Елькина Г. Радостное взаимообогащение (модели сотрудничества педагогов Центра творчества детей и юношества с родителями). Внешкольник.-2002.-№ 8.- С. 25.
2. Каргина З. А. Семейный ключ к педагогическому успеху. Внешкольник.-2004.-№ 8.- С. 5.
3. Каргина З. А. Взаимодействие учреждений дополнительного образования с семьёй в развитии личности ребёнка. Внешкольник.-2002.-№ 5.-С. 16
4. Крупина И. Педагогическое просвещение родителей. Воспитание школьников.-2001.-№ 1.-С. 18.
5. Литарова Н., Аксютенко, В. Противоречия в процессе сотрудничества учителя и родителей и основные пути их разрешения. Воспитание школьников.- 2003.- № 1.- С. 16.
6. Мертвищева Н. А. Повышение уровня педагогической компетентности родителей. Дошкольная педагогика.-2004.-№ 4.-С. 52.

Елькин Юрий Геннадьевич, старший преподаватель

Буриков Александр Владимирович, старший преподаватель,

*Игнашин Евгений Анатольевич, преподаватель
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора
Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (филиал, г. Ярославль)*

Психолого-педагогические аспекты физических качеств курсантов ПВО к эффективному выполнению боевых задач

Экономические преобразования в стране, изменения военно-политической ситуации в мире, переход Вооруженных Сил Российской Федерации на профессиональную основу выдвигают новые требования к подготовке курсантов вузов ПВО.

Офицер ВС РФ, как основная фигура в обеспечении боевых действий войск, должен соответствовать требованиям, определяемым современными особенностями ведения общевойскового боя. Для этого ему необходима скорость, точность, надеж-

ность действий в условиях дефицита времени и недостатка вспомогательной информации¹.

В соответствии с данными обстоятельствами изменяется цель обучения — основной системообразующий элемент дидактической системы физической подготовки курсантов вуза ПВО. Цель обучения приобретает особенные установки и ориентиры: формирование личности, способной к физическому саморазвитию в процессе обучения, и, как результирующий ориентир — формирование физической готовности к эффективному выполнению боевых задач².

Вместе с тем, изучение вузовской и войсковой практики выявило недостаточный уровень физической подготовленности молодых офицеров. В ходе изучения отзывов на выпускников вузов было выявлено, что 22% из изученных отзывов содержат выводы о низком уровне физической подготовленности молодых офицеров. Данной категории выпускников характерен недостаточно эффективный уровень профессиональной деятельности, отсутствие инициативы при решении задач физической подготовки с подчиненным личным составом, неспособность самостоятельно работать над совершенствованием своих физических качеств, длительный период адаптации к меняющимся условиям военно-профессиональной деятельности, недостаточный уровень развития выносливости и силы³.

Усиление внимания к проблемам формирования военно-прикладных навыков и развития специальных физических качеств у будущих офицеров ПВО связано с требованиями новой концепции развития физической подготовки и спорта в Вооруженных Силах Российской Федерации, а также с необходимостью разрешения ряда противоречий, имеющих место в педагогическом процессе вуза: между требуемым уровнем профессионального обучения выпускников вузов ПВО и достигнутым уровнем их подготовленности в высшей военной школе; между потребностями войск в специалистах, обладающих достаточным уровнем развития специальных физических качеств, необходимых для эффективного выполнения боевых задач и отсутствием педагогических технологий, формирующих этот уровень физической подготовленности у будущего офицера в вузе. Все это в значительной степени снижает качество работы педагогических коллективов кафедр физической

¹ Борисов А. В. Педагогическая технология организации физической подготовки офицеров радиотехнических частей ВВС ПВО с использованием функционально-дифференцированного подхода/А. В. Борисов//Научно-теоретический журнал. «Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта». – 2007. - № 12 (34). – С. 22–26

² Ендальцев Б. В. О степени научной обоснованности упражнений для проверки физической подготовленности военнослужащих/Б. В. Ендальцев//Мат.-лы науч. конф. - СПб.: ВИФК, 2002. - С. 61–63.

³ Игнашин Е. А. Педагогическая технология применения средств и методов тренировки для повышения уровня физической подготовленности курсантов-выпускников к несению боевого дежурства/Е. А. Игнашин//Научно-теоретический журнал. «Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта». – 2007. - № 12 (34). – С. 61–65.

подготовки вузов по формированию военно-прикладных навыков и специальных качеств у выпускников¹.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что необходим поиск новых, более качественных подходов к развитию специальных физических качеств и военно-прикладных навыков у курсантов к эффективному ведению боевых действий.

Выполнение боевых задач и профессиональных обязанностей офицерами ПВО сопровождается значительным психоэмоциональным напряжением, связанным с опасностью для жизни, дефицитом времени и информации при выполнении боевых задач, воздействием различных климатогеографических и других неблагоприятных факторов.

Эффективность военно-профессиональной деятельности офицеров ПВО во многом определяется его возможностями быстро выполнять различные действия, связанные с организацией стрельбы боевым расчетом, а также длительно поддерживать требуемый уровень работоспособности. Опрос специалистов физической подготовки и спорта показал, что наиболее высокие требования предъявляются к уровню развития общей выносливости, силы и силовой выносливости.

С целью выявления и ранжирования факторов, определяющих эффективность развития специальных качеств курсантов, проводился опрос специалистов. В опросе приняли участие 121 человек.

С целью выявления педагогических условий улучшения качества процесса специальной физической подготовки, а также научного обоснования и разработки методики развития специальных физических качеств курсантов к эффективному выполнению боевых задач, нами был проведен опрос специалистов.

В ходе проведенного исследования было установлено, что основными педагогическими условиями улучшения качества процесса специальной физической подготовки в вузах ПВО, являются: рациональное распределение тренировочной нагрузки во всех формах физической подготовки; правильное планирование всего бюджета времени, выделяемого на физическую подготовку; наличие учебно-материальной базы для развития специальных физических качеств; высокое методическое мастерство руководителей занятий по физической подготовке; организация четкого контроля за процессом физической подготовки курсантов; своевременный учет показателей тренированности курсантов.

Как показали проведенные исследования, эффективность развития специальных физических качеств курсантов определяется правильным подбором величины физической нагрузки. В зависимости от уровня физической нагрузки осуществляется избирательная адаптация функциональных систем организма курсантов.

Срочная адаптация обусловлена последствиями отдельной тренировочной нагрузки. Расход энергии компенсируется превышением исходного уровня и, функциональные возможности организма возрастают. В связи с физической нагрузкой снижение энергетического потенциала структур организма, является основным

¹ Михайлов А. В. Влияние занятий гиревым спортом на выполнение военно-профессиональных действий военнослужащих артиллерийских расчетов/А. В. Михайлов// Матер. итог. науч. конф. ин-та за 1994 год. - СПб.: ВДКИФК, 1995. - С. 236–237.

условием их избыточного восстановления и перевода его на новый, более высокий качественный уровень физической работоспособности.

При многократном повторении физических воздействий и суммировании их следов развивается долгосрочная адаптация. В организме формируются функционально-структурные изменения из-за постепенного роста физических нагрузок. Срочный тренировочный эффект возникает непосредственно во время выполнения физических упражнений и наблюдается в течение 0,5–1 часа после занятий. Отставленный тренировочный эффект имеет место на поздних фазах восстановления — обычно в пределах до 48 часов после окончания тренировки. Кумулятивный тренировочный эффект составляет срочный и отставленный эффекты от нагрузок. В результате кумуляции следовых явлений в процессе систематических занятий (несколько месяцев) развивается высокая тренированность и повышается физическая и профессиональная работоспособность.

Средний уровень аэробных нагрузок и организация годичной тренировки с относительно равномерным их повышением создают оптимальные условия для формирования адаптационных механизмов у курсантов. В ходе проведенных исследований были определены факторы, влияющие на величину физической нагрузки. К ним относятся: мощность мышечной работы; величина и количество участвующих в упражнении мышечных групп; количество повторений упражнения; темп выполнения упражнений; продолжительность пауз отдыха между упражнениями; амплитуда движений; степень и характер мышечного напряжения; сложность упражнения; исходное положение.

Определив педагогические условия повышения эффективности процесса специальной физической подготовки курсантов, мы приступили к разработке методики развития у них специальных физических качеств.

При разработке методики развития специальных физических качеств у курсантов в процессе физической подготовки, мы исходили из того, что физическая нагрузка на занятиях должна соответствовать не только уровню физической подготовленности курсантов, но и профессиональной нагрузке при выполнении боевых задач.

Исследования, проведенные в последние годы, свидетельствуют о более высокой эффективности тренировочного процесса, основанного на постепенном увеличении физической нагрузки в рамках одного и того же ее объема (Г.М. Ранцев, 2005). Исследованиями установлено, что восстановление после умеренных анаэробных нагрузок происходит через 6–8 часов, а после объемных аэробных — через 30–36 часов, так как отмечаются более глубокие изменения в организме, что требует большего времени для восстановления энергетических затрат.

Адаптационный резерв организма ограничен генетически. Доводить организм до энергетического истощения нельзя. Это может вызвать его перенапряжение, потребует более долгой реабилитации и отрицательно отразится на последующих этапах адаптационного процесса. Поэтому средний уровень аэробных нагрузок и организация годичной тренировки с относительно равномерным их повышением создают оптимальные условия для формирования адаптационных механизмов у курсанта.

Основываясь на этих теоретических положениях, нами была разработана методика развития специальных физических качеств курсантов вузов ПВО.

Эффективность разработанной методики развития специальных физических качеств у курсантов к выполнению боевых задач, проверялась в ходе педагогического

эксперимента. Для этого были созданы две группы: экспериментальная и контрольная, состоящие из курсантов I курса.

Контрольная группа (КГ) использовала упражнения для комплексного развития всех физических качеств. При этом изменялись как величина нагрузки, так и ее объем. Все учебно-тренировочные занятия проводились согласно действующей программе по физической подготовке.

Экспериментальная группа (ЭГ) использовала постепенное повышение тренировочной нагрузки. Все учебно-тренировочные занятия были направлены на преимущественное развитие общей выносливости, силы и силовой выносливости.

Как свидетельствуют результаты проведенного педагогического эксперимента, применение классического подхода к организации и проведению физической подготовки в КГ, когда в равной мере развивались все физические качества, не привело к столь очевидным положительным сдвигам в функциональном состоянии, а также уровне физической и профессиональной подготовленности, как это произошло в ЭГ.

Таким образом, более значительные положительные сдвиги в ЭГ, свидетельствуют о высокой эффективности разработанной методики развития специальных качеств в процессе физической подготовки.

Объективной оценкой преимуществ экспериментальной методики развития специальных физических качеств у курсантов вузов ПВО, явилось качественное улучшение отзывов, поступивших на выпускников. Количество отзывов с оценкой «удовлетворительно» снизилось с 35% в 2006 году до 8% в 2010 году и с оценкой «отлично», наоборот, увеличилось более, чем в три раза с 12% в 2006 году до 37% в 2010 году.

Таким образом, в ходе проведенного исследования разработанная методика развития специальных физических качеств курсантов вузов ПВО, показала высокую эффективность, что позволило в значительной степени повысить их уровень физической подготовленности.

Список литературы

1. Борисов А. В. Педагогическая технология организации физической подготовки офицеров радиотехнических частей ВВС ПВО с использованием функционально-дифференцированного подхода/А. В. Борисов//Научно-теоретический журнал. «Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта». — 2007. — № 12 (34). — С. 22–26.
2. Ендальцев Б. В. О степени научной обоснованности упражнений для проверки физической подготовленности военнослужащих/Б. В. Ендальцев//Мат.-лы науч. конф. — СПб.: ВИФК, 2002. — С. 61–63.
3. Игнашин Е. А. Педагогическая технология применения средств и методов тренировки для повышения уровня физической подготовленности курсантов-выпускников к несению боевого дежурства/Е. А. Игнашин//Научно-теоретический журнал. «Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта». — 2007. — № 12 (34). — С. 61–65.
4. Михайлов А. В. Влияние занятий гиревым спортом на выполнение военно-профессиональных действий военнослужащих артиллерийских расчетов/А. В. Михайлов//Матер. итог. науч. конф. ин-та за 1994 год. — СПб.: ВДКИФК, 1995. — С. 236–237.

Елькин Юрий Геннадьевич, старший преподаватель,

*Воронов Николай Андреевич, преподаватель,
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора
Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (филиал, г. Ярославль)*

*Яковлев Дмитрий Сергеевич, профессор
Военный институт физической культуры*

Воспитание морально-волевых и психологических качеств средствами физической культуры

Известно, что сохранение здоровья и работоспособности является важнейшей проблемой современности. По данным различных исследований, лица, систематически занимающиеся физическими упражнениями, показывают более высокую работоспособность, меньше болеют.

Исключение физических упражнений из повседневной жизни не проходит бесследно. Это отражается, прежде всего, на здоровье, работоспособности и психике¹.

Воспитание моральных качеств заключается в формировании у каждого человека представлений, понятий, взглядов и убеждений, навыков и привычек поведения, соответствующих принципам общечеловеческой морали; в развитии чувства патриотизма, преданности своему коллективу.

Важнейшими задачами волевой подготовки являются:

1. научиться максимально мобилизоваться для достижения успеха;
2. научиться управлять своим эмоциональным состоянием;
3. воспитывать у себя такие качества, как целеустремленность, решительность и смелость, настойчивость и упорство, выдержка и самообладание, самостоятельность и инициативность.

Морально-волевая подготовка осуществляется успешно, если процесс воспитания органически связан с совершенствованием тактико-технического мастерства, развитием физических качеств и других сторон подготовки.

Практической основой методики морально-волевой подготовки в учебно-тренировочном процессе являются: регулярное приучение к обязательному выполнению тренировочной программы и соревновательных установок; систематическое введение в занятия дополнительных трудностей; широкое использование соревновательного метода и создание в процессе тренировки атмосферы высокой конкуренции.

В процессе воспитания моральных и волевых качеств применяется широкий круг методов — убеждение, принуждение, метод постепенно повышающихся труд-

¹ Борисов А. В. Педагогическая технология организации физической подготовки офицеров радиотехнических частей ВВС ПВО с использованием функционально-дифференцированного подхода/А. В. Борисов//Научно-теоретический журнал. «Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта». – 2007. - № 12 (34). – С. 22–26

ностей, соревновательный метод. Умелое их использование приучает спортсменов к дисциплине, воспитывает у них требовательность к себе, настойчивость и упорство в достижении цели, способность к преодолению трудностей, уверенность в своих силах, смелость, решительность, чувство коллективизма, волю к победе, способность к предельной мобилизации сил в условиях тренировочных занятий и соревнований.

Воспитание морально-волевых качеств тесно связано с патриотическим воспитанием и психологической подготовкой спортсменов. Чувстве патриотизма, долг перед коллективом, стремление своей победой на состязаниях поднять престиж ВУЗа, предприятия, города являются мощным стимулом для систематической тренировки и для победы на больших соревнованиях. Все это, в свою очередь, способствует воспитанию настойчивости и упорства, целеустремленности, воли к победе, желанию преодолеть любые трудности.

При совершенствовании психических возможностей спортсмена одним из важных направлений является снижение уровня эмоционального возбуждения с целью улучшения общего баланса нервных процессов и успокоения. Здесь могут быть использованы такие приемы, как словесные воздействия тренера (разъяснение, убеждение, одобрение, похвала и др.), с помощью которых снижается эмоциональная напряженность спортсмена, неуверенность его в своих силах, уменьшается чрезмерное чувство ответственности за выступление.

Весьма эффективными являются приемы, связанные с применением движений и внешних воздействий, способствующие снижению уровня возбуждения: произвольная задержка выразительных движений, свойственных возбужденному состоянию; произвольная регуляция дыхания, изменяя интервалы вдоха и выдоха или задерживая его; последовательное расслабление основных групп мышц (сидя или лежа) с применением успокаивающей автогенной тренировки; чередование напряжения и расслабления локальных групп мышц; контроль за собственной мимикой, выражением лица, моторикой рук и ног и другими внешними проявлениями и приведение их к уровню, соответствующему нормальному, спокойному состоянию; успокаивающие приемы массажа и самомассажа¹.

Для повышения уровня возбуждения с целью мобилизации спортсмена перед предстоящим выступлением, настройки его на максимальную отдачу в соревнованиях используются те же группы методов, которые по результатам воздействия должны иметь противоположную направленность: словесные воздействия тренера (убеждение, требование, похвала и пр.), но способствующие повышению психического напряжения, концентрации внимания на победе и т. д.

Преодоление названных трудностей уже способствует воспитанию волевых качеств. Во время тренировок и соревнований лыжнику необходимо проявить качества, которые во многом решают задачи повышения работоспособности и достиже-

¹ Игнашин Е. А. Педагогическая технология применения средств и методов тренировки для повышения уровня физической подготовленности курсантов-выпускников к несению боевого дежурства/Е. А. Игнашин//Научно-теоретический журнал. «Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта». – 2007. - № 12 (34). – С. 61–65.

ния высоких спортивных результатов. Это прежде всего — настойчивость и упорство в преодолении трудностей и в достижении поставленной цели, способность к максимальным напряжениям, смелость и решительность, уверенность в своих силах и др.

Настойчивость и упорство в преодолении трудностей и достижении поставленной цели — важная и неотъемлемая часть волевой подготовки. Во время учебно-тренировочных занятий и соревнований лыжникам постоянно приходится преодолевать трудности различного характера — объективные и субъективные.

Это выполнение большой тренировочной нагрузки, несмотря на нарастающее утомление, передвижение в неблагоприятных условиях погоды и условий скольжения, преодоление чувства страха и неуверенности при сложных спусках на высокой скорости, болезненное переживание своих неудач, неуверенность в своих силах при участии в соревнованиях и т. п.

Несмотря на некоторую однообразность средств и монотонность циклической работы при передвижении осенью и зимой, обязательным условием воспитания волевых качеств является полное выполнение заданий, запланированных тренером. В зависимости от психологических особенностей каждого лыжника с целью воспитания волевых качеств следует практиковать индивидуальное или, наоборот, групповое выполнение двигательных упражнений¹.

С тем, кто не обладает достаточным упорством и настойчивостью, целесообразно проводить занятие групповым методом. Совместное выполнение заданий с сильным лыжником позволит выполнить больший объем движений.

Однако, планируя задания на воспитание указанных волевых качеств, необходимо предусмотреть постепенное усложнение трудностей, особенно при занятиях с подростками и юношами. Вместе с тем необходимо ставить цели, достижение которых потребует от учащегося максимальной мобилизации всех его сил, только в этом случае волевые качества получат достаточное развитие.

Порой в ходе тренировки необходимо планировать преодоление трудностей больших, чем те, с которыми лыжники могут столкнуться на соревнованиях. С этой целью можно проводить тренировки с высокой интенсивностью, при сокращенных интервалах отдыха между прохождением отрезков (при переменном и повторном методах), с постепенным усложнением рельефа, с включением сложных спусков и т. д.

В дополнение к другим методам для воспитания волевых качеств широко используется соревновательный метод при выполнении упражнений и различных заданий. С этой целью в тренировочное занятие включаются упражнения, которые требуют максимальной концентрации усилий для достижения поставленной цели. Примером таких заданий могут служить: соревнования в выполнении упражнений «до отказа», типа «кто больше подтянется на перекладине (отожметс в упоре лежа)», «кто быстрее преодолеет отрезок или выполнит большее число повторений» и т. п. Вместе с тем такие упражнения-задания повышают эмоциональный фон занятия, способствуют выполнению большего объема тренировок при меньшей психологической перегрузке.

¹ Марищук В. Л. Психолого-педагогические аспекты физической подготовки. — Л.: ВДКИФК, 1985. — С. 27–29.

Для развития волевых качеств необходимо применять упражнения или задания, которые требуют полной мобилизации сил для достижения поставленной цели. Если упражнение и нагрузка (по объему, интенсивности координационной и психологической напряженности) становятся привычными, их влияние на развитие именно волевых качеств значительно снижается.

Смелость, решительность и уверенность в своих силах — важнейшие качества, которые необходимы лыжнику-гонщику при преодолении сложных трасс во время тренировок и соревнований, особенно на спусках, проходимых на высокой скорости с крутыми поворотами. Очень важно проводить воспитание этих качеств как можно с более раннего возраста, с первых лет занятий в школьной секции лыжного спорта¹.

Основное значение при воспитании смелости, решительности и уверенности в своих силах имеет постепенное усложнение упражнений и заданий, повышение требований к условиям их выполнения: удлинение спусков и увеличение их крутизны, включение поворотов на обычной и повышенной скорости (а затем и на максимальной) и другие упражнения, которые включаются в летнюю и осеннюю подготовку лыжника-гонщика.

Список литературы

1. Борисов А. В. Педагогическая технология организации физической подготовки офицеров радиотехнических частей ВВС ПВО с использованием функционально-дифференцированного подхода/А. В. Борисов//Научно-теоретический журнал. «Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта». — 2007. — № 12 (34). — С. 22–26.
2. Марищук В. Л. Психолого-педагогические аспекты физической подготовки. — Л.: ВДКИФК, 1985. — С. 27–29
3. Игнашин Е. А. Педагогическая технология применения средств и методов тренировок для повышения уровня физической подготовленности курсантов-выпускников к несению боевого дежурства/Е. А. Игнашин//Научно-теоретический журнал. «Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта». — 2007. — № 12 (34). — С. 61–65.
4. Ильин В. И. ППФП студентов в ВУЗах. Научно-методологические и организационные основы. — М., 1978. — С. 53–54.

¹ Ильин В. И. ППФП студентов в ВУЗах. Научно-методологические и организационные основы. — М., 1978. — С. 53–54.

Елькин Юрий Геннадьевич, старший преподаватель

Игнашин Евгений Анатольевич, преподаватель

*Буриков Александр Владимирович, старший преподаватель,
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора
Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (филиал, г. Ярославль)*

Методика проведения занятий по физической подготовке к проведению амфибийных операций

Военная доктрина России в современных условиях требует постоянного совершенствования форм и методов обучения личного состава подразделений морской пехоты к проведению амфибийных операций.

Основное предназначение подразделений морской пехоты — это проведение амфибийных операций, в ходе которых на личный состав возлагается решение боевых задач по захвату плацдарма прибрежной зоны, выявление и уничтожение важных стратегических объектов, вооруженных террористических групп, ведению разведки и т. д.

Большие сложности при выполнении боевых задач создает водная среда и другие неблагоприятные условия. Десантирование различными способами в воду или в прибрежную зону, ведение боевых действий в отрыве от основных сил, сложность решаемых боевых задач, создают большие трудности и являются мощными психологическими раздражителями для морских пехотинцев¹.

Актуальность настоящего исследования обусловлена противоречием между высокими требованиями, предъявляемыми к физической готовности военнослужащих подразделений морской пехоты при выполнении амфибийных операций и недостаточным уровнем развития у них физических качеств и военно-прикладных навыков, необходимых для проведения подобных операций. Это требует поиска соответствующих средств и методов проведения занятий по физической подготовке с морскими пехотинцами².

Критический анализ и обобщение содержания, а также направленности физической подготовки личного состава подразделений морской пехоты к проведению амфибийных операций, показал, что профессиональная деятельность военнослужащих подразделений морской пехоты к проведению таких операций, требует наличия широкого спектра знаний, умений, навыков, высокого уровня развития физических качеств. Эти требования отражаются:

¹ Марищук, В. Л. Вопросы морально-психологической подготовки личного состава Советской армии и Военно-морского флота/В. Л. Марищук; ВДКИФК. - Л. : [б. и.], 1988. - 145 с.

² Сущенко, В. П. Военно-прикладная физическая подготовка личного состава спецподразделений: Монография/В. П. Сущенко.- СПб.:ВИФК, 2006.- 211с.

— в высоком уровне индивидуальной подготовки, разностороннем характере знаний в технических, биологических, психологических отраслях, и умении использовать эти знания в ходе выполнения боевых задач;

— в наличии навыков чёткого владения личным оружием и техникой; высокого уровня базовых физических и других качеств, проявляющихся в структуре профессиональных приёмов и действий при проведении амфибийных операций;

— в психологической устойчивости к экстремальным факторам профессиональной деятельности, в успешном выполнении поставленных задач, устойчивом морально-психологическом состоянии;

— в способности принимать решение в любой ситуации, умении действовать чётко, быстро, безошибочно в нестандартных условиях.

Изучение специфических особенностей профессиональной деятельности, личного состава подразделений морской пехоты при проведении амфибийных операций показало, что большая часть рекомендаций по использованию средств физической подготовки, имеющих в литературе, относится к общей физической подготовке личного состава ВМФ и по своей специфике совершенно не пригодны для военнослужащих морской пехоты¹.

В процессе исследования была проведена оценка значимости физических и психологических качеств и военно-прикладных навыков для проведения амфибийных операций. Результаты данного исследования представлены в таблице 1.

В ходе дальнейшего исследования выявлялись факторы, определяющие успешность проведения амфибийных операций подразделениями морской пехоты.

Как показали проведенные исследования, ускоренную адаптацию военнослужащих подразделений морской пехоты к действиям в условиях проведения амфибийных операций, обеспечивает применение специально направленной физической подготовки в совокупности с постепенно возрастающими психологическими воздействиями и физической нагрузкой.

Корреляционные связи между основными средствами физической подготовки и профессиональными действиями морских пехотинцев при проведении амфибийных операций представлены на рисунке 1.

При проведении занятий по физической подготовке необходимо учитывать физическую нагрузку, температуру среды и реакцию организма на факторы, воздействующие на морских пехотинцев при проведении амфибийных операций. Как показали проведенные исследования, наиболее эффективными средствами физической подготовки, способствующими формированию готовности военнослужащих подразделений морской пехоты к ведению боевых действий в условиях проведения амфибийных операций, являются военно-прикладное плавание, упражнения на выносливость и силу.

¹ Николаев, С. В. Особенности физической подготовки военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях/С. В. Николаев, А. В. Зыков//Социально-психологические и исторические аспекты физической подготовки и спорта, воинского обучения и воспитания :мат.-лы итог, науч. конф. ин-та за 1997 г./Воен. ин-т физ. культуры. — СПб. : [б. и.], 1998. - С 119–120.

Таблица 1

Оценка значимости физических, психологических качеств и военно-прикладных навыков для проведения амфибийных операций морскими пехотинцами (n=117)

Значимость (ранговое место)	Качества и военно-прикладные навыки	Ранговый показатель (%)
Физические качества		
1	Общая выносливость	27,7
2	Скоростно-силовая выносливость	27,2
3	Сила	25,1
4	Ловкость при скрытном передвижении	10,2
5	Быстрота в действиях	9,8
Военно-прикладные навыки		
1	Стрельба из различных видов оружия	21,2
2	Плавание в обмундировании с оружием	18,8
3	Преодоление препятствий	15,3
4	Совершение маршей по сильнопересеченной местности	14,7
5	Прыжки и десантирование в воду с высоты до 20 метров	10,4
6	Плавание с аквалангом и в легководолазном снаряжении под водой на большие расстояния	9,6
7	Умение преодолевать водные преграды вброд	6,1
8	Рукопашный бой в водной среде и на суше	3,9
Психологические качества		
1	Умение правильно принимать решения в экстремальной обстановке	27,8
2	Смелость и решительность	22,2
3	Настойчивость и упорство	17,5
4	Эмоционально-волевая устойчивость	13,2
5	Быстрота переключения и распределения внимания	11,5

С целью выявления факторов, определяющих успешность проведения амфибийных операций, нами проводился опрос 117 офицеров, имеющих боевой опыт и стаж службы более 10 лет. Результаты опроса представлены в таблице 2.

В ходе исследования разрабатывалась методика проведения занятий по физической подготовке с личным составом подразделений морской пехоты к выполнению амфибийных операций и экспериментально проверялась ее эффективность.

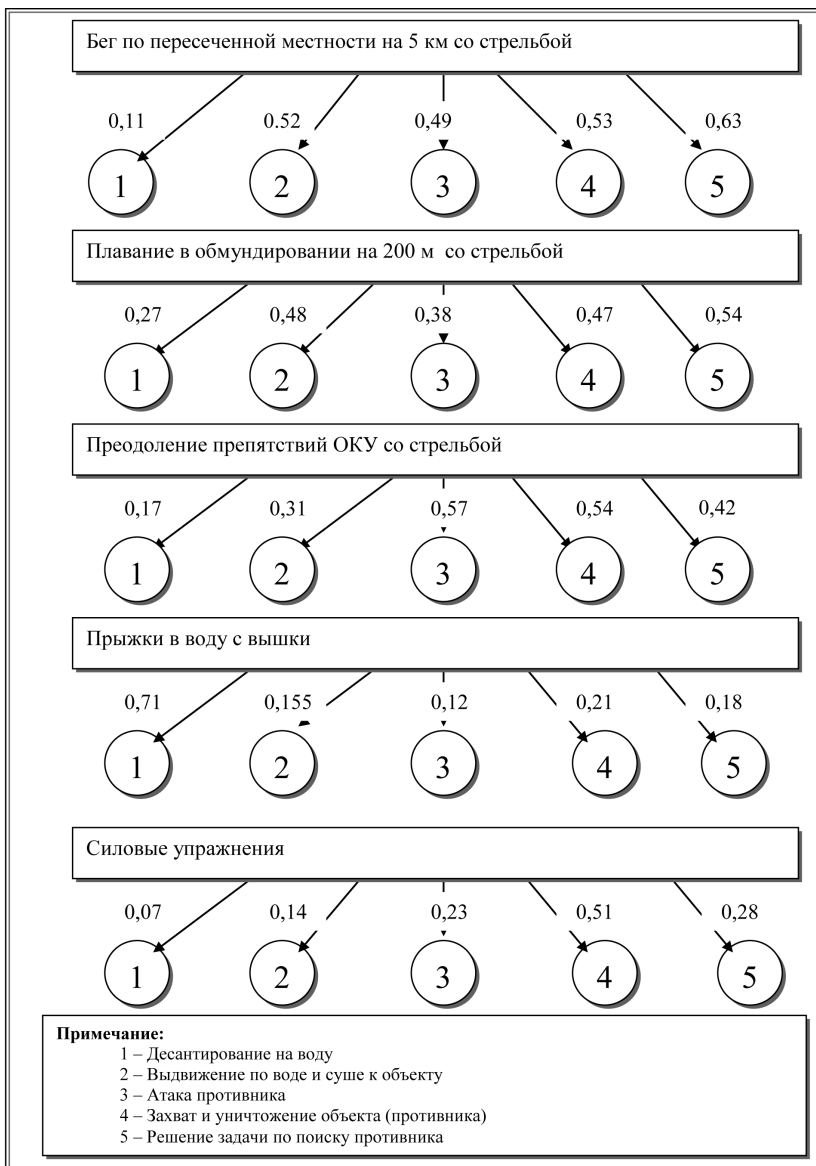


Рис. 1. Корреляционные связи между основными средствами физической подготовки и профессиональными действиями морских пехотинцев при проведении амфибийных операций

Для эффективной организации специальной физической тренировки личного состава подразделений морской пехоты в период подготовки к ведению боевых действий в условиях проведения амфибийных операций, необходимо, во-первых, каждое занятие по физической подготовке подчинять требованиям предполагаемого характера боевых действий; во-вторых, широко использовать физические упражнения, моделирующие профессиональные приемы и действия при проведении амфибийных операций; и, в-третьих, широко применять методические приемы, способствующие формированию быстрых, инициативных и сноровистых движений.

Основываясь на этих теоретических положениях, была разработана методика проведения занятий в экспериментальной группе.

Направленность обучения военнослужащих подразделений морской пехоты на формирование умения плавать, преодолевать препятствия, вести рукопашный бой, обуславливают необходимость проведения комплексных занятий по физической подготовке. Данные педагогического эксперимента свидетельствуют о том, что разработанная методика является более эффективной, чем традиционная [табл. 3,4].

С помощью разработанной нами методики установлено, что многократное выполнение физических упражнений в условиях реальной опасности, ограниченной видимости, физического утомления и эмоционального воздействия комплекса боевых раздражителей (десантирования, преодоления препятствий), способствует: формированию адаптации к данным факторам, а также выработке адекватного поведения, необходимого для выполнения соответствующей боевой задачи при проведении амфибийных операций.

Таблица 2

Факторы, определяющие успешность проведения амфибийных операций морскими пехотинцами (n=117)

Значимость (ранговое место)	Факторы	Ранговый показатель (%)
1	Образцовая оснащенность подразделений морской пехоты современными средствами десантирования, вооружения и техники	14,2
2	Профессиональная подготовленность	12,8
3	Высокий уровень физической и специальной подготовленности для проведения амфибийных операций	12,5
4	Хорошо развитые навыки стрельбы из различных видов оружия с поверхности воды, под водой и на суше	11,4
5	Высокоразвитые навыки военно-прикладного плавания с оружием, передвижения в воде вброд и плавания с аквалангом под водой в легководолазном снаряжении	11,1

Значимость (ранговое место)	Факторы	Ранговый показатель (%)
6	Надежно сформированные навыки десантирования с различных видов плавсредств и авиации	10,8
7	Высокая степень сплоченности, сработанности и взаимозаменяемости членов боевых групп	10,2
8	Высокий уровень психологической подготовленности для проведения амфибийных операций	8,6
9	Устойчивость к укачиванию, «морской болезни» и воздействию других неблагоприятных факторов боевой деятельности морских пехотинцев	8,4

Таблица 3

Показатели физической подготовленности испытуемых контрольной (n=22) и экспериментальной (n=23) групп в ходе педагогического эксперимента ($\bar{x} \pm m$)

№	Контрольные упражнения	Группа	До эксперимента	После эксперимента	P
1	Бег на 5 км по пересеченной местности (мин)	КГ	22,57±0,58	22,38±0,57	> 0,05
		ЭГ	22,61±0,63	21,05±0,53	< 0,05
2	Плавание в обмундировании с оружием на 200 м (мин)	КГ	5,12±0,28	4,87±0,25	> 0,05
		ЭГ	5,14±0,31	4,07±0,17	< 0,05
3	Подтягивание на перекладине (кол-во раз)	КГ	12,21±0,72	15,35±0,53	< 0,05
		ЭГ	12,09±0,74	15,89±0,41	< 0,05
4	Комплексное силовое упражнение № 7 (кол-во раз/мин)	КГ	51,17±0,65	58,21±0,54	< 0,05
		ЭГ	50,89±0,78	58,75±0,47	< 0,05
5	Бег на 100 м (с)	КГ	14,08±0,14	14,01±0,12	> 0,05
		ЭГ	14,11±0,15	13,85±0,11	< 0,05
6	Комплексное упражнение на ловкость № 12 (с)	ЭГ	9,51±0,54	9,27±0,12	> 0,05
		КГ	9,57±0,55	9,03±0,08	< 0,05

Разработанная методика проведения занятий по физической подготовке с личным составом морской пехоты к выполнению амфибийных операций, показала высокую эффективность. В результате чего, были улучшены показатели функционального состояния, физической и профессиональной подготовленности у испытуемых экспериментальной группы.

Таблица 4

Показатели профессиональной подготовленности испытуемых контрольной (n=22) и экспериментальной (n=23) групп в ходе педагогического эксперимента ($x \pm m$)

№	Контрольные упражнения	Группа	До эксперимента	В конце эксперимента	p
1	Стрельба из автомата после бега на 5 км (5 выстрелов по гр. мишени, очки)	КГ	32,51±2,24	39,27±2,18	< 0,05
		ЭГ	32,75±2,57	41,39±1,58	< 0,05
2	Стрельба из автомата после плавания в обмундировании с оружием на 200 м (5 выстрелов по гр. мишени, очки)	КГ	29,88±3,41	34,29±2,95	> 0,05
		ЭГ	29,57±3,67	40,87±1,97	< 0,05
3	Контрольное упражнение по десантированию на воду с корабля (мин)	КГ	5,46±0,72	5,12±0,59	> 0,05
		ЭГ	5,49±0,78	5,03±0,44	> 0,05
4	Преодоление водной преграды 100 м вброд (мин)	КГ	1,52±0,37	1,45±0,34	> 0,05
		ЭГ	1,54±0,39	1,18±0,27	< 0,05
5	Поиск объекта в прибрежной зоне после десантирования на воду (мин)	КГ	23,28±1,48	20,57±0,95	< 0,05
		ЭГ	23,35±1,43	19,28±0,87	< 0,05

Список литературы

1. Маришук, В. Л. Вопросы морально-психологической подготовки личного состава Советской армии и Военно-морского флота/В. Л. Маришук; ВДКИФК. — Л.: [б. и.], 1988. — 145 с.
2. Сущенко, В. П. Военно-прикладная физическая подготовка личного состава спецподразделений: Монография/В. П. Сущенко.- СПб.: ВИФК, 2006.- 211 с.
3. Николаев, С. В. Особенности физической подготовки военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях/С. В. Николаев, А. В. Зыков//Социально-психологические и исторические аспекты физической подготовки и спорта, воинского обучения и воспитания: мат.-лы итог, науч. конф. ин-та за 1997 г. /Воен. ин-т физ. культуры. — СПб.: [б. и.], 1998. — С 119–120.

Козловская Ольга Георгиевна,

*Подчасская Елена Сергеевна,
учителя ГБОУ лицей № 533*

Образовательный комплекс «Малая Охта»

Толерантность как инновационная модель психологического климата, возникающего при взаимодействии субъектов образовательного процесса

Благодаря инновационному пути развития российского общества в целом, проблема формирования толерантного взаимодействия студентов и преподавателей высших учебных заведений становится все более значимой и актуальной.

С одной стороны, агрессивность и девиантное поведение для ряда студентов становится нормой, с другой, для преподавателей зачастую характерна нетерпимость по отношению к другим субъектам образования: коллегам, руководству, а чаще всего к студентам.

Разрешение этой проблемы требует комплексного и системного подхода, усилий каждого участника образовательного процесса, а также признания толерантности всеобщей ценностью.

Еще в восемнадцатом веке Вольтер в своем «Трактате о веротерпимости» не критикует ни одну из конкретных религий, но показывает, как они, милосердные по своей сути, разъедаются предрассудками и непониманием. По его мнению, «верхом безумия следует считать убеждение, что все люди обязаны одинаково думать об отвлеченных предметах».

Современное понимание толерантности неоднозначно в различных культурах. В английском языке, в соответствии с Оксфордским словарем, толерантность — это «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь»; во французском — «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов»; в арабском — «прощение, снисхождение, мягкость, сострадание».

В научной литературе толерантность рассматривается как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности человеческой культуры, отказ от сведения многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения.

Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, со всеми их недостатками и особенностями, и взаимодействовать с ними на основе согласия.

Да и что есть норма? Спор идёт веками. Всегда ли очевиден ответ?

Например, немецкий поэт и философ Шиллер отличался бо-о-ольшими странностями. Автор «Вильгельма Телля» мог творить, только если на столе лежали... гнилые яблоки. Может быть, как раз те самые, упавшие на голову Ньютона?

Кстати, Ньютон часто писал голым. Регулярно вместо яиц варил... часы. Мог победать несколько раз за день — забывал, что уже поел.

Впрочем, что же тут удивительного...

Жуковский, отец русской авиации, не редко разговаривал с птицами, узнавал, как летать...

Стоит ли осуждать Ван Гога за то, что он ел краски и при том тюбиками.

Куда важнее то, что он писал ими.

При этом толерантность не должна ущемлять собственные интересы. Она является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и готовой, если потребуется, их защищать, но при этом одновременно с уважением относиться к позициям и ценностям других людей.

Чтобы глубже понять проблемы социокультурной и психологической среды в среднем и высшем учебных заведениях, необходимо проанализировать речевое поведение всех участников образовательного процесса в его позитивном и негативном аспектах. Нередко можно наблюдать вербальную агрессию как обучающихся, так и обучаемых, которая приводит к асоциальному и деструктивному поведению как тех, так и других.

Чаще всего можно столкнуться с такими формами вербальной агрессии, как публичные грубые шутки, ненормативная лексика, прямые и косвенные оскорбления, необоснованные требования к личности, интонационное пренебрежение, принижение достоинств человека, насмешки в его адрес.

Еще одним примером служит педагогическая оценка, которая носит угрожающий или резко порицающий характер.

Изменение речевого поведения участников образовательного процесса и его мотивация — это ответственная работа всего научно-педагогического сообщества. Пути решения могут быть психолого-дидактические и организационно-методические мероприятия, такие как:

- обучение ораторским инструментам ведения диспута;
- проектирование и реализация учебных ситуаций ведения спора и полемики во время аудиторных занятий;
- ознакомление с дисциплинами: «Речевой имидж», «Этикет», «Речевая коммуникация».

В разработке подобных мероприятий необходимо использовать современные технологические приемы, такие как моделирование, мозговой штурм, игровые формы, приемы критического мышления.

Конечно, в студенческом возрасте закладываются только основы умения быть эмоционально толерантным. Может быть, поэтому все разрушительные народовольческие общества в XIX веке были студенческими. Это же послужило причиной создания различных современных молодежных субкультур: эмо, готы, скинхеды и др. альтернативой им может стать досуговая культура, поиск новых форм которой — одна из задач, стоящих перед университетскими коллективами.

Учебное заведение должно стать тем местом, где студент испытывает заботу и защиту, где уважают его свободу и индивидуальность, где поощряют его успехи и учитывают его интересы, где он чувствует свой физический, интеллектуальный и духовный рост.

Не существует «лекала» толерантности, применимого везде и к каждому. По сути, наиболее важным критерием степени толерантности является субъективная оценка

тех, кто ее проявляет, и к кому проявляют, а здесь главную роль играет ответственность каждого вне зависимости от его должности, звания или уровня занимаемых ступеней на лестницах социального роста.

В школе, пожалуй, не реже, чем в вузе психологический климат субъектов образовательного процесса. Вспоминается расхожая фраза! “Школа-борьба всех со всеми”.

Среди детей по отношению друг к другу можно услышать то, что они выпитывают дома: “ Вас сюда никто не звал!”, «Где родился-там и сгодился!”, и, даже, ”Понаехали тут!”

Порой для развития новых форм толерантности достаточно всего лишь прислушаться и присмотреться к детям, и их подскажет сама жизнь.

Однажды при прохождении темы «Одежда» на уроке английского языка девочка — таджичка спросила: « А как по-английски будет слово “шальвары”?» Тогда мы решили предложить ребятам дома нарисовать свои национальные костюмы и подписать названия предметов одежды на английском языке. Работы получились настолько яркими и интересными, что мы собрали их в альбом, где каждый мог оценить красоту и своего, и других национальных костюмов.

Другой раздел занял проект о национальных праздниках и блюдах. Ребята описали Айран-Байрам, Ночь Ивана Купала, Рождество и др.

Немногие знают, что 17 ноября уже более 15 лет в России и многих других странах отмечают Всемирный День Толерантности. К сожалению, этот праздник у нас не очень популярен.

В этот день мы предложили ребятам ролевые игры, различные конфликтные ситуации, разрешение которых требовало от них толерантного отношения друг к другу. Особенно им понравилось простое, на первый взгляд, упражнение «Кошка». Дети должны были с закрытыми глазами представить и описать кота. В итоге оказалось, что одинаковых животных нет, и бессмысленно сравнивать, у кого лучше. Таким образом, учащиеся смогли осознать, что мы можем выбирать разное, но это не значит, что кто-то лучше, а кто-то хуже.

Ребята единодушно решили, что толерантное отношение друг к другу необходимо не только 17 ноября, но и в течение всего года.

И тогда 2012 станет не концом света, а годом толерантности, гармонии и счастья!

Надточий Юлия Борисовна, Московский государственный университет приборостроения и информатики, доцент кафедры «Организационно-кадровая работа в органах государственной власти»

Опыт использования личностно-ориентированной модели обучения

Человек, гуманизм, воспитание — являются вечными темами в педагогике и психологии. Идеи гуманизма имеют длинную историю происхождения и развития (исток этих идей лежат еще в древнегреческой философии) и сохраняют актуальность в педагогической науке. Применительно к образовательному процессу, по мнению

Б. Т. Лихачева, идея гуманизма означает бережное отношение к подрастающему поколению, содействие его полноценному развитию, обеспечение счастливого, эмоционально благополучного детства.

Понятия «лично-ориентированное образование», «лично-ориентированный подход к обучению» появились в отечественной психолого-педагогической науке в конце прошлого века. Прослеживается взаимосвязь актуализации идей гуманизма в общественном сознании и «обнажения» кризиса техногенной цивилизации, что отразило обострившуюся потребность в преодолении определенных социальных явлений, попирающих права личности.

До сих пор в отечественной психологии и педагогике продолжают исследования, посвященные изучению лично-ориентированной модели обучения. Следует отметить, что в рамках одного направления разные авторы неоднозначно трактуют содержание, принципы и особенности личного подхода к учащимся. В настоящее время сложилось много концепций личного подхода к ученикам в образовательном процессе, но каждый автор, каждая научная школа акцентирует внимание на своих характеристиках дидактических моделей и технологий обучения (Ш. А. Амонашвили, В. В. Сериков, И. С. Якиманская, И. А. Зимняя, Е. В. Бондаревская и др.).

Общее во всех современных концепциях лично-ориентированной модели обучения — это раскрытие сущности лично-ориентированного подхода к ученику, которая состоит в признании субъектами своей деятельности всех участников образовательного процесса, в создании системы субъектно-субъектного взаимодействия педагога и ученика (ребенка, школьника, студента).

При всем разнообразии сложившихся в настоящее время концепций, авторы выделяют базовые требования к личностному подходу в образовании: признание основной ценностью образования становление личности как индивидуальности в ее самобытности, уникальности, неповторимости; наличие альтернативных форм образования в виде различных типов образовательных учреждений, позволяющих осуществлять дифференцированный, разноуровневый подход в обучении; предоставление каждому человеку права выбора собственного пути развития на основе выявления его личностных особенностей, жизненных ценностей, устремлений.

Лично-ориентированный подход основывается на признании права каждого участника образовательного процесса быть личностью, способной к саморазвитию, самоопределению, свободному выбору жизненного пути. В этом подходе условно выделяется две стороны: ориентация педагога на построение лично-ориентированного взаимодействия с учащимися и построение обучения на основе личностных особенностей учащихся: их ценностей, мотивации, субъектного опыта и т. д. Такой подход предполагает создание образовательной среды, в которой предоставляется возможность реализации индивидуальных запросов, интересов, потребностей ученика, раскрытия и накопления его личного опыта.

Во всех лично-ориентированных концепциях авторы единодушно делают упор на необходимость выявления и раскрытия субъектного опыта учащегося, который является основой его обучения. Определяя содержание технологии лично-ориентированного обучения в современных концепциях, ученые приходят к еди-

ному мнению относительно общего требования к ее построению: она должна быть авторской, так как зависит от субъектных свойств и качеств педагога, его отношения к личностно-ориентированной модели обучения.

Авторский подход к обучению может проявляться у педагогов:

в обогащении содержания обучения за счет «нового взгляда» на то, что учащимся кажется хорошо знакомым, известным;

в использовании альтернативных заданий, материалов вследствие овладения инновационными технологиями обучения;

в стимулировании и организации взаимодействия учащихся на занятиях (в парах, подгруппах, командах и т. д.);

в осуществлении обучения посредством диалога;

в умении использовать различные ситуации в повседневной жизни для обучения, обогащения опыта учащегося.

Современная личностно-ориентированная педагогика призывает видеть в человеке не ученика, а человека, который учится, следовательно, нуждается в помощи и поддержке в индивидуальном развитии.

Одним из направлений реализации личностно-ориентированной модели обучения является индивидуализация и дифференциация обучения, а именно: учет особенностей мышления, скорости протекания мыслительных процессов, уровня познавательного интереса, состояния здоровья, индивидуально-типологических и возрастных возможностей учащегося и т. д. По мнению ученых, дифференцированное обучение должно решать развивающие и обучающие задачи, а для этого надо осуществлять диагностику индивидуального развития, продумывать индивидуальный подход, выбор методов и средств обучения. Учебная деятельность носит индивидуальный характер, но в ее процессе возникает ряд противоречий, которые важно иметь в виду: между коллективным характером организации обучения и индивидуальным характером усвоения знаний; между учетом возможностей среднего ученика и потенциальными возможностями и др. Разрешить эти противоречия помогают знания об особенностях познавательных процессов, физических различий обучаемых и т. д. Индивидуализация обучения предусматривает создание всех необходимых условий для того, чтобы обучение не замыкалось, не задерживалось на уже сформированном интеллектуальном уровне ученика.

Смысл психолого-педагогической стратегии обсуждаемой модели заключается в поиске условий, в которых ученик способен выступить как субъект самоценных форм активности, будь то устремленность к познанию, действию или эмоциональному освоению мира. Идея метода состоит в том, что учащийся, общаясь с педагогом и, следуя его требованиям, имеет шанс совершать открытия, выходящие за пределы известных ожиданий и требований взрослого.

В последние годы изучаются различные варианты построения обучения. Однако для личностно-ориентированного обучения важна та вариативность процесса обучения, которая, с одной стороны, учитывает уровень и тенденции развития ученика, а с другой, — позволяет ему самому проявлять самостоятельность в выборе задания, способов его выполнения, партнеров и т. д. Отметим, что в современных дидакти-

ческих концепциях вариативность обучения рассматривается как дифференциация и индивидуализация обучения.

В современных гуманистических концепциях идет поиск новых организационных форм обучения с учетом личностно-ориентированного подхода к ученикам.

Для наглядности представлен сравнительный анализ моделей обучения (Д. Г. Левитес) — учебно-дисциплинарной (авторитарной, технократической) и личностно-ориентированной (гуманистической) в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительный анализ моделей обучения

Показатели	Учебно-дисциплинарная модель	Личностно-ориентированная модель
Цели обучения	Знания, умения и навыки	Развитие личностных качеств ученика и предупреждение типов развития
Отношение к ученику	Объект приложения сил образовательной системы	Субъект деятельности
Тактика общения	Приказания, назидания, нотации, окрик, угроза	Сотрудничество
Особенности организации обучения	Фронтальные формы работы, жесткая регламентация учебной деятельности	Индивидуализация и дифференциация обучения, преобладание форм и методов активного обучения
Результаты обучения	Отторжение от процесса учения	Интериоризированные знания и способы деятельности

Многолетний опыт использования личностно-ориентированной модели обучения в практике работы со студентами вуза подтверждает разработанные рекомендации для организации такого обучения.

Важно обратить внимание на то, что ориентированность педагога на ту или иную модель взаимодействия с учащимися начинает складываться очень рано. И этому способствуют позиции, которые занимали по отношению к нему педагоги во время получения им образования.

Результативность процесса построения личностно-ориентированного взаимодействия педагога с учениками зависит от того, как и на какой основе осуществляется данное взаимодействие. В первую очередь, необходимо учитывать требования к организации педагогических условий обучения в рамках личностно-ориентированного подхода:

- создание оптимальных условий на любых занятиях для переживания учеником радости от проделанной работы;
- использование различных типов обучения на занятиях и игровых приемов с целью поддержания интереса к процессу деятельности, а также получения заданного результата;
- обеспечение педагогом у каждого учащегося развития мотивации к познавательной деятельности;

- использование эффективной оценки на занятиях;
- умение педагога ориентироваться в процессе обучения на возрастные и индивидуальные особенности каждого ученика, на конкретную ситуацию, возникающую во время занятий и в связи с этим, умение быстро перестраивать свое взаимодействие и изменять структуру занятия.

Профессионализм педагога обнаруживается в умении анализировать собственную деятельность. Функции, умения, черты деятельности и приметы личностного склада педагога, его мировосприятия, реализующегося в обстановке обучения и составляющего педагогическую культуру определены Н. В. Кухаревым и М. В. Кларинным:

1) умение педагога быстро ориентироваться в меняющейся обстановке учебного процесса, — в зависимости от текущих задач побуждать участников к совместной выработке правил, сосредоточенному самостоятельному обсуждению, оживленному обмену мнениями, сжато, лаконично подведению итогов, иначе говоря, гибкость.

2) терпеливое выслушивание ученика, заинтересованное внимание; стремление узнать его точку зрения; действительный интерес к его суждениям, впечатлениям — такой, который невозможно имитировать в «педагогических целях», иначе говоря — искренний интерес к ученику.

3) умение в обстановке обсуждения свободно выражать свое мнение, не подавляя при этом окружающих; убеждать других участников, не стараясь во что бы то ни стало настоять на своей точке зрения, иначе говоря — широта.

4) спокойное восприятие возможных ошибок в фактах, логике рассуждений. Умение побуждать учащихся к прояснению и уточнению мысли без стремления одернуть, оборвать «очевидную чепуху», которая, какова бы ни была, есть единственное на данный момент проявление инициативы, иначе говоря — терпимость.

5) умение увидеть за нескладным выражением идей самостоятельную живую работу мысли, поддержать ее, деликатно направлять к поиску результатов, которые, быть может, неизвестны вам самому, иначе говоря, конструктивность, творческое отношение к ходу обсуждения, проявлениям активности.

6) положительное отношение к личности ученика, безоценочное (со знаком «плюс» или «минус», «хорошо» или «плохо») восприятие его мыслей, пристрастий, склонностей, чувств, иначе говоря, доброжелательность, принятие личности ученика.

Знание важнейших признаков сотрудничества (Т. В. Машарова) также способствует становлению личностно-ориентированного подхода к обучению:

- осознание общей цели, которая мобилизует педагога и учащихся; стремление к ее достижению, взаимная заинтересованность в этом; положительная мотивация деятельности;
- высокая организация совместного учебного труда участников учебного процесса, их общие усилия; взаимная ответственность за результаты деятельности;
- активно-положительный, гуманистический стиль взаимоотношений учеников и педагогов в процессе обучения; взаимное доверие, доброжелательность, взаимопомощь при затруднениях и неудачах;

- методика обучения, стимулирующая интересы учеников, их самостоятельность, практическую и интеллектуальную инициативу, творчество;
- взаимодействие учащихся друг с другом, их деловое общение и коллективная ответственность за результат общего труда.

Опыт показывает, что учет данных рекомендаций в учебно-воспитательном процессе любого учебного заведения, в том числе вуза, способствует формированию личностно-ориентированного педагога.

Список литературы

1. Кларин М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания//Педагогика. — 1998. — № 1. — С. 34–39.
2. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству. — М.: Просвещение, 1990.
3. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. — М.: Изд-во «Ин-т практич. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
4. Машарова Т. В. Педагогическая технология: личностно-ориентированное обучение: Учебное пособие. — М.: Педагогика-Пресс, 1999.

Насырова Юлия Рамилевна, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, магистрант кафедры общей и социальной психологии.

Особенности системы ценностных ориентаций в юношеском возрасте

Проблема изучения ценностных ориентаций человека на сегодняшний день стоит так же остро, как и раньше, так как общество находится в постоянном развитии, следовательно, меняются и ценности.

Поэтому важно определить систему ценностей в этих по-новому складывающихся способах и формах взаимоотношений. Это позволит составить ядро, которое объединяет внутри себя взаимосвязанную группу идей, представлений и эмоций, и сконструировать субъективный образ мира современной личности.

Система ценностных ориентаций человека определяет содержательную сторону направленности личности, детерминирует отношения человека к окружающему миру и самому себе, составляет основу его мировоззрения.

При поступлении в высшее учебное заведение новоиспеченные студенты проходят процесс адаптации к новым социально-психологическим условиям и системе образования в целом, происходит переоценка ценностей, становление системы ценностных ориентаций. На этот процесс так же влияет и выбранный факультет и профессия.

При поступлении в вуз не учитывается тот комплекс психологических феноменов, который определяет успешность обучения и формирование устойчивой профессиональной направленности каждого студента.

Необходим индивидуальный подход к личности, возможен он только при наличии исчерпывающих сведений о ценностных ориентациях студентов.

Студенчество определяется как особая социальная группа, характеризующаяся специально организованными, пространственно и временно структурированными бытием, условиями труда, быта и досуга, социальным поведением и психологией, системой ценностных ориентаций.

Именно период обучения считается для человека наиболее важным в плане происходящего в это время профессионального и личного самоопределения, становления его как личности.

Вузовская среда создает необходимые условия для личностного роста и формирования автономного уровня системы ценностей. Содержание ценностей в большой степени зависит от культурного контекста и исторического периода, в котором живёт подрастающее поколение.

Для юношеского возраста особое значение имеет ориентация на личностное общение, поэтому при выборе профессии, учебного заведения

важную роль играют общение со сверстниками, ситуации столкновения с противоположными взглядами, мнениями. То же самое происходит и при становлении системы ценностных ориентаций.

Процесс становления системы ценностных ориентации может и тормозиться, приводя к возникновению феномена нравственного инфантилизма, который в последнее время вызывает беспокойство все большего числа психологов и педагогов.

На сегодняшний день школа уделяет мало внимания воспитанию духовных ценностей, а общество диктует моду материальных ценностей.

В молодежной среде происходит опасное снижение силы мотивации ценностей, связанных с духовными интересами, развитием личности (в противовес материальным ценностям). Все это свидетельствует о сложности и неоднозначности процесса формирования системы ценностных ориентации у современной молодежи, что, несомненно, связано с новизной социальных условий, в которых это происходит.

Система ценностных ориентации имеет многоуровневую структуру, ее как правило чаще всего представляют в иерархии.. Вершина ее — ценности, связанные с идеалами и жизненными целями личности.

Например, М. Рокич строит свою типологию на следующих принципах:

- общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;
- все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени;
- ценности организованы в системы;
- истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах и личности;
- влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения.

М. Рокич различает два класса ценностей — терминальные и инструментальные. Терминальные ценности он определяет как убеждения в том, что какая-то цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться, а инструментальные ценности — что какой-то образ действий является

с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. По сути, разведение терминальных и инструментальных ценностей воспроизводит уже достаточно традиционное различие ценностей — целей и ценностей — средств.

Становление ценностных ориентаций предполагает рациональное оценивание, связанное с осознанием побуждений, мотивов, поступков, что и составляет когнитивную основу элемента ценностных ориентаций. Важное место в структуре ценностных ориентаций принадлежит и поведенческому элементу. При этом следует подчеркнуть, что названный элемент представляет собой «практическое выражение» ценностных ориентаций, учет реальных возможностей личности в деятельности.

В процессе становления ценностных ориентаций, взаимосвязи между элементами, и их конкретное содержание могут быть различными, это и обнаруживается в характере ценностных ориентаций личности. В итоге ценностную ориентацию можно определить как избирательное отношение личности к явлению-ценности, имеющее результатом овладение этим явлением в процессе деятельности.

Характерная черта юношеского возраста — формирование жизненных планов. Поэтому в этом возрасте происходит значительный скачок значимости ценностей личного достижения. Это можно объяснить тем, что в данный возрастной период (16–17 лет) осуществляется переход на новый этап развития познавательной потребности — целенаправленной познавательной деятельности, когда все основные учебные и внеучебные интересы подчиняются определённой личностной цели. Также в этом возрасте наблюдается значимое различие в актуализации жизненных ценностей.

Этот возраст непосредственно предшествует коренным изменениям в жизни человека. Выход во взрослую жизнь может способствовать повышению тревожности.

Этим, скорее всего, можно объяснить такой высокий показатель ценностей, связанных с родителями, семьёй, родственниками, которые могут выступать как источники снятия напряжённости и тревоги. Потребность во взрослом друге очень остра в юношеском возрасте. Поиск взрослого друга происходит, прежде всего, в семье.

В юности временной горизонт расширяется, охватывая отдалённое прошлое и будущее и включая не только личные, но и социальные перспективы. Поэтому увеличивается значение общечеловеческих ценностей.

Целенаправленное этическое воспитание, разъяснение принципов морали в общем виде или на конкретных примерах жизни, литературы повышают уровень морального сознания юношей и девушек, помогают им лучше понять, взвесить и оценить жизненные ситуации.

Таким образом, формирование ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности человека. В переходные, кризисные периоды развития возникают новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода.

Таким образом, ценностные ориентации выступают в качестве личностно-образующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного “Я” в системе общественных отношений. Ценностные ориентации относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени форсированности которых можно судить об уровне сформированности личности.

Список литературы

1. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система//Психол. журн. 1999. № 5. С. 38–44.
2. Волков Е. С. Зависимость ценностных ориентаций студентов от смены видов деятельности. М.- 2001.
3. Кобылкин Р. А. Ценностные ориентации человека в современной России//Человек в современных философских концепциях. Материалы Международной конференции Волгоград, 2000. — С. 145–147.
4. Ященко Е. Ф. Исследование ценностно-смыслового аспекта самоактуализации студентов//Вопр. психол. № 1. 2007. С. 80–90.

Насырова Юлия Рамилевна, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, магистрант кафедры общей и социальной психологии

Мотивация как составляющая ценностно-мотивационной сферы студента

Последние несколько десятилетий одной из актуальных проблем психологии и ряда других наук является изучение мотивационно-ценностной сферы личности на различных этапах ее профессионального развития.

Изучение ценностно-мотивационной сферы студенчества имеет особую научную актуальность, так как духовное состояние молодежи является показателем развития общества в целом. Студенты являются резервом передовой высокообразованной части общества.

Система образования играет огромную роль в формировании и развитии мотивационной сферы личности. Многими исследователями отмечается тесная связь мотивационной сферы личности с ее ценностными ориентациями. Выбор личностью тех ли иных оснований для совершения поступка, поведения, предполагает предпочтение одного мотива всем прочим. Таким основанием являются ценности, именно поэтому проблема изучения системы ценностей современной молодежи не теряет своей актуальности.

Изучение мотивации профессионального выбора и системы ценностных ориентаций студенческой молодежи служит инструментом для выявления изменений, происходящих в обществе, в отношении перспектив получения высшего образования, профессиональной подготовки.

Экономическая и социальная ситуация в нашей стране накладывает существенный отпечаток на систему жизненных ценностей молодых людей, иерархию мотивов выбора профессии, отношения к семье и браку, на личность человека.

В психологических работах понятие под мотивационной сферой личности понимают всю имеющуюся у данного человека совокупность мотивационных образований: диспозиций (мотивов), потребностей и целей, аттитюдов, поведенческих паттернов, интересов и др. мотивационных факторов

Структура мотивов выбора специальности у студентов университета различных факультетов в целом сходна. Так, основным мотивом выбора специальности студенты указывают «соответствие специальности способностям и склонностям», на втором месте стоит мотив «возможность творческой работы и самовыражения», далее следует престиж

Поскольку мотивация детерминирует не столько физиологические, сколько психические реакции, то она связана с осознанием стимула и приданием ему какой-либо значимости. Поэтому большинство психологов считают, что мотив — это не любое, а осознанное побуждение, отражающее готовность человека к действию или поступку. Таким образом, побудителем мотива является стимул, а побудителем поступка — внутренне осознанное побуждение.

Сила мотива выступает показателем непреодолимого стремления личности и оценивается по степени и глубине осознания потребности и самого мотива, по его интенсивности. Сила мотива обусловлена как физиологическими, так и психологическими факторами. К первым следует отнести силу мотивационного возбуждения, а ко вторым — знание результатов деятельности, понимание ее смысла, определенную свободу творчества. Кроме того сила мотива определяется и эмоциями.

Устойчивость мотива оценивается по его наличию во всех основных видах деятельности человека, по сохранению его влияния на поведение в сложных условиях деятельности, по его сохранению во времени. По сути, речь идет об устойчивости (ригидности) установок, ценностных ориентаций, намерений.

Термин «мотивация» представляет собой более широкое понятие, чем термин «мотив».

Мотивационную сферу человека с точки зрения ее развитости можно оценивать, но следующим параметрам: широта, гибкость и иерархизированность.

Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов — диспозиций (мотивов), потребностей и целей. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера.

Гибкость мотивационной сферы выражается в том, что для удовлетворения мотивационного побуждения более общего характера (более высокого уровня) может быть использовано больше разнообразных мотивационных побудителей более низкого уровня. Широта — это разнообразие потенциального круга предметов, способных служить для данного человека средством удовлетворения актуальной потребности, а гибкость — подвижность связей, существующих между разными уровнями иерархической организации мотивационной сферы: между мотивами и потребностями, мотивами и целями, потребностями и целями.

Следующая характеристика мотивационной сферы — это иерархизированность мотивов. Одни мотивы и цели сильнее других и возникают чаще; другие — слабее и актуализируются реже. Чем больше различий в силе и частоте актуализации мотивационных образований определенного уровня, тем выше иерархизированность мотивационной сферы.

По мнению Е. В. Карповой, мотивационная сфера личности, базируясь на структурно-уровневом принципе, образует иерархию закономерно организованной совокупности пяти основных уровней, каждый из которых обладает собственной качественной определенностью и не может быть редуцируемым ни к одному другому уровню. Мотива-

ционная сфера состоит из метасистемного уровня (личностный), системного (уровень организации мотивационной сферы «как системы»), субсистемного (уровень мотивационных подсистем), компонентного (уровень «отдельных мотивов») и элементного (уровень потребностей, стимулов — отдельных «составляющих» мотивов).

Особо следует обратить внимание на роль ценностей в мотивационной сфере личности студентов. Е. В. Карпова ценности считает «составляющей метасистемного, то есть собственно личностного уровня

В отечественной психологии также предпринимались попытки решать проблемы мотивации человека. Основной научной разработкой отечественных психологов в области проблем мотивации является теория деятельностного происхождения мотивационной сферы человека, созданная А. П. Леонтьевым.

Согласно его концепции, мотивационная сфера человека, как и другие его психологические особенности, имеет свои источники в практической деятельности. В частности, между структурой деятельности и строением мотивационной сферы человека существуют отношения изоморфизма, т. е. взаимного соответствия, а в основе динамических изменений, которые происходят с мотивационной сферой человека, лежит подчиняющееся объективным социальным законам развитие системы деятельностей.

Таким образом, данная концепция объясняет происхождение и динамику мотивационной сферы человека. Она показывает, как может изменяться система деятельностей, как преобразуется ее иерархизированность, каким образом возникают и исчезают отдельные виды деятельности и операции, какие модификации происходят с действиями. В соответствии с закономерностями развития деятельностей можно вывести законы, описывающие изменения в мотивационной сфере человека, обретение им новых потребностей, мотивов и целей.

Таким образом, полноценная мотивация может быть только отправной точкой для анализа причин поведения, этот внутренний процесс направляет поведение человека и определяет тот выбор, который он делает из возможного набора поведенческих альтернатив. Иными словами, данный процесс заставляет его вести себя в какой-то конкретной ситуации определенным образом. В содержании мотива можно выделить нечто специфическое, индивидуально- неповторимое, определенное конкретной уникальной ситуацией, и нечто устойчивое, для которого данный конкретный предмет или явление — не более чем одна из возможных форм воплощения.

Список литературы

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы — СПб: Издательство «Питер». — 2000.
2. Карпова, Е. В. К вопросу о генезисе мотивации учебной деятельности/Е. В. Карпова//Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Основной выпуск. — 2006.
3. Психология мотиваций и эмоций/Под редакцией Ю. Б. Гиппенрейтер и М. В. Фаликман. — М.: ЧеРо. — 2006.
4. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения/Пер.с англ. — СПб.: Речь.- 2001.
5. Якобсон П.М Психология чувств и мотивации/Под редакцией Е. М. Борисовой. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК». 1998.

*Титарь Анна Ивановна, Новокузнецкий дом ребенка
специализированный № 2, педагог-психолог*

Проблемы диагностического обследования социально-эмоционально-личностного развития детей младенческого и раннего возраста в условиях учреждения закрытого типа

Ранний период развития ребенка от рождения до трех лет выделяется в онтогенезе человека как наиболее значимый этап процесса становления основных нервно-психических функций. Именно в этот возрастной период происходит усвоение важнейших компонентов общечеловеческого опыта, являющегося фундаментом дальнейшего развития.

Раннее детство — так же является наиболее значимым этапом с точки зрения психолого-педагогического воздействия. Эффективная воспитательно-образовательная работа с детьми данного возраста возможна при условии систематического контроля над их развитием. В связи с этим большое значение приобретает ранняя диагностика развития ребенка¹.

Развитие ребенка на каждом году жизни можно условно разделить на основные этапы или эпикризные сроки. На каждом возрастном этапе формируются специфические функции, которые служат показателями возрастного развития и определяют его последовательный ход. Для выявления динамики или нарушений развития, прежде всего, необходимо знать основные этапы развития здорового ребенка.

Эмоционально-социальное развитие является важной составляющей общего развития ребенка младенческого и раннего возраста. Этот процесс происходит интенсивно и проявляется в ознакомлении малыша с окружающими людьми, знакомстве с собой, обогащении эмоциональной жизни, адаптации к социальной среде, умении общаться с окружающими. И поэтому является одним из наиболее сложных и значимых направлений для проектирования психолого-педагогического процесса современного образовательного пространства.

На основе ведущих линий развития в начале 70-х годов ученые разработали показатели развития. Н. М. Щелованов, С. М. Кривина, М. Ю. Кистяковская, Э. Л. Фрухт — для детей первого года жизни. Н. М. Аскарина, К. Л. Печора для детей второго года жизни. Н. М. Аскарина, Г. В. Пантюхина для детей третьего года жизни². По показателям детей первого года жизни, авторами социально-эмоциональная линия развития рассматривается как эмоции и социальное поведение, причем показатели первого полугодия жизни направлены на отношения ребенка со взрослым, а второе полугодие на линия не диагностируется, показатели отсутствуют.

Другой альтернативой диагностики эмоционально-социального развития ребенка служат показатели, предложенные авторами Л. Н. Павловой, Е. Б. Волосовой, Э. Г. Пилюгиной. По мнению авторов, период раннего детства можно назвать возрастом познава-

¹ Теплюк С. Н. Актуальные проблемы развития и воспитания детей до трех лет. – Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М. МОЗАИКА – СИНТЕЗ. 2010. С13.

² Развитие и воспитание детей раннего возраста/Л.Г. Голубева, М.В. Лещенко, К.Л. Печора: Под ред. В. А. Доскина, С. А. Козловой. М. «Академия». 2002. С74.

тельных эмоций, к которым относятся чувства удивления, любопытство, любознательности. Возникая в результате столкновения с новыми сторонами действительности, эти эмоции в свою очередь оказывают стимулирующее влияние на познавательные, а так же другие психические процессы, вырабатывают у ребенка индивидуальное отношение к реальному миру вещей и явлений. Показатели рассматриваются в возрастном периоде от трех месяцев до трех лет, по которым можно проследить переход от эмоциональных реакций к социальнозначимым эмоциональным состояниям и чувствам¹.

В практическом руководстве по тестированию Борисенко М. Г., Лукиной Н. А., где авторы предлагают исследовать развитие ребенка от 0 до трех лет по всем основным разделам развития соответствующего возраста. Авторы рассматривают такие показатели как реакция на интонацию взрослого, узнавание себя в зеркале, комплекс оживление в рамках слухового и зрительного восприятия и внимания. Такая линия как социальное или эмоциональное развитие авторами не выделяется².

Программа «Маленькие Ступеньки»³, которую, как правило, рекомендуют для использования в домах ребенка, составленная на основе методик и учебных планов, разработанных в Центре Даун Синдром Университета Маккуэри. Целью, которой является — максимально раскрыть потенциальные возможности ребенка с отставанием в развитии от рождения до четырех лет. Подробно описывает, как оценить уровень развития ребенка и определить, зону его ближайшего развития, рассматривает социально-эмоциональное развитие в рамках — самообслуживания и социальных навыков. По мнению авторов, навыки самообслуживания позволяют человеку самому за собой ухаживать. А для этого он должен научиться самостоятельно есть, одеваться, пользоваться туалетом. Социальные навыки — это способность взаимодействовать с окружающими — играть с другими детьми, правильно вести себя в коллективе. Поэтому взаимодействие с другими людьми, игра и навыки самообслуживания — составляющая развития, данной программы.

Ребенок, рождаясь, становится индивидом, имеющий огромные потенциальные возможности. Как он их реализует, какой личностью он станет, зависит от общества и его культуры, системы воспитания и обучения, особенностей общения с близкими взрослыми и собственной активности (деятельности) ребенка. На сегодняшний день, данные показывают, что дети из домов ребенка отличаются от детей, растущих в семьях, по физическому и психическому развитию. Развитие детей-сирот имеют ряд негативных особенностей, которые накладывают отпечаток на дальнейшую жизнь ребенка. Поступая в дом ребенка, дети имеют отягощенный социальный и биологический анамнез.

¹ Павлова Л. Н. , Волосова Е. Б, Пилюгина Э. Г. Раннее детство: познавательное развитие. Методическое пособие. М. Мозаика-Синтез. 2006. С. 45.

² Диагностика развития ребенка (0–3 года). Практическое руководство по тестированию. М. Г. Борисенко, М. А. Лукина. СПб. Паритет. 2006. С. 112.

³ Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Книга 7. Самообслуживание и социальные навыки. Мойра Питерси, Робин Трилор, Сью Кернс, Дайана Ютер, Эрика Бра. - Издательство: Институт общегуманитарных исследований. 2001.

Находясь в условиях учреждения закрытого типа, дети постоянно находятся в микросоциальной среде учреждения, и, как правило, эта среда является обедненной. Такая среда, вызывая сенсорный и эмоциональный голод, вредна и особенно для ребенка в раннем возрасте. Такие условия пребывания детей называют «деривацией».

Сочетание выраженности симптомокомплекса основного заболевания с негативным социальным опытом до поступления в Дом ребенка, с симптомами депривации, в значительной степени усугубляют патологическое состояние и определяют уровень соматического, психоэмоционального и интеллектуального развития ребенка.

Эмоционально — волевая сфера таких детей крайне незрелая, наблюдается ее возрастное несоответствие. Восприимчивость данной категории детей характеризуется нарушением деятельности отдельных анализаторов, межанализаторных связей. Познавательная деятельность ослаблена. Особенно страдает личностное развитие ребенка на всех возрастных этапах.

Данная категория детей, требует особого внимания, индивидуального подхода и они имеют право на специальные средства обучения. От взрослых, работающих в доме ребенка, зависит практически все развитие их подопечных. Поэтому так остро стоит проблема диагностики, а на ее основе и планирование коррекционно-развивающей работы с данной категорией детей.

Отечественные психологи Л. Н. Галигузова и С. Ю. Мещерякова, которые базируясь на теоретических положениях отечественной психологии, рассматривают развитие личности следующим образом. Сущность личности человека определяется совокупностью трех видов отношений — к предметному миру, другим людям и самому себе. На каждом из возрастных этапов образуются специфические личностные структуры, в которых эти виды отношений пересекаются, взаимно дополняя один другой. Каждый возрастной этап завершается возникновением личностного новообразования, появлением нового способа опосредствованного отношения ребенка к окружающему миру и самому себе¹.

Как показали исследования М. И. Лисиной, С. Ю. Мещеряковой, Н. Н. Авдеевой, основы личностного развития начинают закладываться уже на первом году жизни. В первые месяцы жизни малыша в общении со взрослым зарождается первое предличностное образование – активность по отношению к взрослому. В это же время у младенца складывается отношение к себе и проявляется оно в переживании ребенком своей субъективности в процессе общения со взрослым. Выражается оно в активном поиске приятных для себя контактов с ними, в протесте против нежелательных воздействий, в ярких эмоциональных реакциях на отношение взрослых к проявляемой им инициативе. Средствами общения служат экспрессивно-мимические операции (улыбки, двигательное оживление, вокализация). Отношение ребенка к себе отражает отношения к нему взрослых, которые, как правило, строятся на полном принятии. На его основе у малыша складывается ощущение нужности и ценности, формируется положительная самооценка. В первом полугодии жизни, эмоции ребенка направлены на взрос-

¹ Педагогика детей раннего возраста/Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. М. 2007. С 113.

лого, младенец начинает осознавать себя как субъект общения. Ведущим видом деятельности первого полугодия жизни ребенка является ситуативно-личностная форма общения.

Под влиянием общения во втором полугодии жизни у ребенка развивается познавательная активность по отношению к предметному миру, проявляющаяся в настойчивости познания окружающего, усложнении способов ознакомления с предметами. Усиление активности в сфере общения и действий с предметами способствуют развитию у малыша представлений о себе как о субъекте коммуникативной и предметно-манипулятивной деятельности. С появлением предметной деятельности, которая становится для ребенка ведущей, у малыша постепенно появляются эмоции, связанные с этой деятельностью. Действуя с предметами, ребенок переживает удовольствие от того, что умеет что-то делать сам, является источником происходящих изменений¹.

Взрослый выступает как соучастник и помощник в делах. Ребенку нужна поддержка и поощрение взрослого относительно действий с предметами. Ребенку важно получать от взрослого не только образцы правильных действий, но и личную адресованность, эмоциональную поддержку.

Общение со сверстниками складывается постепенно и проходит в своем развитии путь отличный от развития общения со взрослым. Интерес к другим детям появляется у ребенка достаточно рано — уже на первом году жизни. Малыши с любопытством разглядывают своих сверстников, улыбаются друг другу, пытаются потрогать, дотронуться, часто общаются друг с другом как с неодушевленным предметом. Случайные эпизоды взаимодействия быстро прерываются из-за неумения детей общаться друг с другом. На первом году жизни контакты между детьми не являются общением, а побуждаются не специфическими для коммуникативной деятельности потребностям.

При благополучном опыте общения ребенка с окружающими его взрослыми к году три линии отношений завязываются в «узелок» образуя устойчивую структуру. Ее стержнем становится отношение ребенка к себе, через которое преломляются его отношения к окружающим людям и предметному миру. В раннем возрасте происходит дальнейшее преобразование всех трех линий отношений, образующих развивающуюся личность ребенка.

К концу первого года ребенок осваивает действия нового типа — он начинает использовать предметы в соответствии с их назначением, которое демонстрирует взрослый. Постепенно малыш начинает переносить действия на другие предметы, данный этап можно назвать этапом функционального действия². Далее действия ребенка плавно переходят к собственно к предметным дей-

¹ Баранова М. Л. Справочник руководителя дошкольного общеобразовательного учреждения. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста/М. Л. Баранова, Н. В. Макарова. Ростов н/Д. Феникс. -2005. С. 46.

² Смирнова Е. О., Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю. Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста. М. Мозаика. Синтез. 2007. С. 14.

ствиям или собственно орудийным, основанных на выработанных в культуре способах употребления предметов. Они предполагают воздействие одного предмета на другой с целью получения определенного культурно заданного результата. Овладение орудийными действиями являются важнейшим приобретением детей раннего возраста. Предметные действия даются ребенку нелегко, поскольку предполагают жестко фиксированный способ использования предметов. Непременным условием освоения орудийных действий является умение учитывать особенности, как предметов — орудий, так и предметов, на которые эти орудия направлены. Сначала ребенок действует предметом орудия как продолжением руки, такие действия называют ручными. Постепенно, через множество проб и ошибок ребенок, наконец, начинает правильно пользоваться предметом. Переход от «ручного» действия к орудийному происходит главным образом, под влиянием образца использования этого предмета, принятого в данном обществе, образца, который предлагает взрослый. Главное условие формирования орудийных действий — это совместная деятельность ребенка со взрослым, в процессе которой он постепенно передает малышу общественно выработанные способы употребления предметов. Взрослый показывает, объясняет, как правильно выполнять то, или иное действие, помогает малышу овладеть технической стороной предметного действия. Освоение предметного действия предполагает наличие у ребенка стремления следовать предлагаемому взрослым образцу. Развитие предметного действия происходит путем постепенного превращения совместного со взрослым действия в действие самостоятельное. Таким образом, главное условие формирования орудийных действий — это совместная деятельность ребенка со взрослым, в процессе которой ребенок усваивает общественно выработанные способы употребления предметов. В результате у ребенка складывается образ действия с предметом-орудием, который включает в себя понимание функции предмета, цели действия, а также учет соотношения элементов ситуации, орудий и достижения цели. Создание образа действия с предметом является итогом формирования предметно-орудийного действия. Этим оно отличается от простого копирования, которое осуществляется путем воспроизведения внешнего рисунка действия без осознания его смысла. Процесс формирования собственного действия для ребенка неотделим от взаимоотношений со взрослым. Даже на последних этапах его формирования, когда ребенок осуществляет действие правильно и самостоятельно он постоянно ориентируется на отношение и оценку взрослого. Являясь ведущей на данном этапе развития, предметная деятельность определяет содержание общения ребенка со взрослым, которое приобретает деловой характер и разворачивается по поводу практического взаимодействия. Предметная деятельность способствует развитию личности ребенка, она опосредует отношение к окружающему его предметному и социальному миру, а так же к самому себе.

Отличительной особенностью контактов детей в начале второго года жизни является двойственное отношение к сверстникам. С одной стороны, ребенок выражает отношение к другому человеку как к субъекту, как к потенциальному партнеру по взаимодействию, предполагающее ответную реакцию, обмен активностью. Однако специфического содержания, характерного именно для отношения детей

к ровеснику, в таких действиях нет. С другой стороны, эти действия побуждаются потребностью ребенка во впечатлениях и активном функционировании. Они выражаются в том, что малыши на втором году жизни часто обращаются друг с другом как с интересным предметом, игрушкой. После полутора лет происходит заметный перелом в отношениях детей. Идут на убыль действия с ровесниками как с неодушевленными предметами, нарастает доля инициативных актов, рассчитанных на то, чтобы заинтересовать собой сверстника. Все больший интерес начинают у них вызывать не объектные, а субъектные качества ровесников — способность отвечать на инициативу, выражать согласие и одобрение, умение сопрягать свои действия с поведением другого. Сверстник становится все более привлекательным как партнер по общению, а не как объект манипулирования. К концу третьего года жизни все параметры коммуникативной потребности оказываются сформированными и о детских контактах можно говорить как о полноценном общении¹.

На третьем году жизни у ребенка формируется новое отношение к предметному миру, которое заключается в том, что в действиях с предметами он начинает руководствоваться представлением о результате, стремление к получению правильного результата становится регулятором его действий. В отношениях к взрослому в этом возрасте усиливается потребность малыша в оценке своих действий. В сфере отношения к себе у ребенка формируется личностное образование симптомокомплекс «Гордость за достижения». В соответствии с этим предметный мир для ребенка начинает выступать как сфера реализации себя, а взрослый в качестве знатока и ценителя этих достижений. На границе раннего и дошкольного возраста возрастает стремление ребенка к самостоятельности и независимости от взрослого, осознания своего «Я». Сложное отношение ребенка к себе обуславливает появление «кризиса трех лет», в центре которого лежит борьба за самостоятельность. Ребенок начинает видеть себя через призму своих достижений, признанных и оцененных другими².

С момента рождения и до трех месяцев младенец не может выделить себя из окружающего мира, затем он начинает проявлять интерес к детальному изучению пространства собственного «Я». Наиболее выраженным и проявлением этого является изучением ребенка своего физического тела. Младенец, сначала открывает для себя свои собственные руки и пальчики на них, исследует и узнает их возможности. К шести месяцам ребенка уже в большей степени начинают интересоваться собственные ноги. Раннее осознание «телесного Я» у ребенка связано, прежде всего, с опытом тех движений и действий, которые малыш осуществляет в процессе освоения пространства своего физического тела. Более целостно физический Я — образ впервые воспринимается ребенком при своем отражении в зеркале. До 8 месяцев, очевидно, что ребенка привлекает изображение в зеркале, однако узнает ли он себя, однозначно сказать трудно. К 18 месяцам малыш может отличить собственное изображение в зеркале от зеркальных образов других людей. Именно в этот возрастной период младенец начинает связывать конкретные особенности внешности с чувством своего «Я». Однако

¹ Педагогика детей раннего возраста/Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. М. 2007. С 102

² Там же. С 123.

видя свое отражение в зеркале, он будет показывать на себя, а на отражение в зеркале. Примерно в 21 месяц ребенок уже более не нуждается в каких-то внешних подсказках, чтобы установить связь между изображением в зеркале и собой, — он понимает, что видит свой собственный образ. Теперь, ребенок, видя себя в зеркале, укажет на себя.

К двум годам познание ребенком себя расширяется еще больше. Смотря на себя в зеркало, ребенок называет свое отражение по имени. Он уже не только узнает свое изображение в зеркале, но постепенно начинает осознавать и смысл тех действий, которые совершают взрослые, причесывая или умывая его. Так, двухлетний ребенок, прихорашиваясь сам перед зеркалом, любуется собой, начинает задумываться над понятиями красоты, опрятности, аккуратности¹.

Проанализировав литературу по проблеме, исходя из опыта работы, рассмотрение социально-эмоционально-личностного развития ребенка младенческого и раннего возраста, воспитывающегося в учреждении закрытого типа, в рамках данной теории помогает развить гармонично сложенную, целостную личность из различных структур ее взаимодействия.

Список литературы

1. Баранова М. Л. Справочник руководителя дошкольного общеобразовательного учреждения. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста/М. Л. Баранова, Н. В. Макарова. — Ростов н./Д. — Феникс. — 2005.
2. Диагностика развития ребенка (0–3 года). Практическое руководство по тестированию. М. Г. Борисенко, М. А. Лукина. — СПб. — Паритет. — 2006.
3. Павлова Л. Н., Волосова Е. Б, Пилюгина Э. Г. Раннее детство: познавательное развитие. Методическое пособие. — М. — Мозаика-Синтез. — 2006.
4. Педагогика детей раннего возраста/Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. — М. — ВЛАДОС. — 2007.
5. Психология детства. Учебник. Под редакцией члена корреспондента РАО А. А. Реана. — СПб. — «прайм — ЕВРО-ЗНАК». — 2003.
6. Развитие и воспитание детей раннего возраста/Л. Г. Голубева, М. В. ЛещенкоЮ К. Л. Печора: Под ред. В. А. Доскина, С. А. Козловой. — М.- «Академия». — 2002.
7. Смирнова Е. О., Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю. Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста. — М. — Мозаика — Синтез. — 2007.
8. Теплюк С. Н. Актуальные проблемы развития и воспитания детей до трех лет. — Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М. — МОЗАИКА — СИНТЕЗ. — 2010.
9. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Книга 7. Самообслуживание и социальные навыки. Мойра Питерси, Робин Трилор, Сью Кернс, Дайана Ютер, Эрика Бра. — Издательство: Институт общегуманитарных исследований. — 2001.

¹ Психология детства. Учебник. Под ред. А. А. Реана. СПб. «прайм – ЕВРО-ЗНАК». 2003. С 136.

Таблица № 1

ПОКАЗАТЕЛИ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ

Возраст	Показатели развития			
	Формирование эмоциональной сферы	К себе формирование образа «Я»	Взрослому	Другим людям
Первое полугодие жизни	1 месяц	Первая улыбка в ответ на общение взрослого Улыбка, двигательная активность в ответ на общение со взрослым	-	-
	3 месяца	Ищет глазами другого ребенка, издающего звуки	Комплекс оживления на знакомую игрушку	
				4 месяца
	5 месяцев	Часто и легко возникает комплекс оживления	Радуетесь другому ребенку, гулит, берет игрушку	
				6 месяцев

Продолжение таблицы № 1

Показатели развития		Отношение ребенка																										
		К себе	Другим людям	Сверстнику																								
Возраст	Формирование эмоциональной сферы	Предметному миру	К себе формирование образа «Я»	Взрослому	Ситуативно-деловая форма общения																							
						Представления о себе как о субъекте	Предметно — манипулятивной деятельности	Радуется другому ребенку, лепечет	Смотрит на другого ребенка, активно лепечет	Ползет к другому ребенку, догоняет его	Действует рядом с другим ребенком или одной игрушкой с ним	Радуется детям, избирательно относится к ним	Протягивает игрушку другому ребенку, ищет спрятанную игрушку															
														Выполняет предметами неспецифические манипуляции длительное время	Начинает поощрять использование игрушки в зависимости от их свойств	С предметами действует в зависимости от их свойств	Самостоятельно воспроизводит различные действия с предметами	Овладевает новыми действиями с предметами, игровыми действиями	Самостоятельно выполняет специфические манипуляции с предметами, по просьбе взрослого выполняет ранее разученные игровые действия									
																				Возникает эмоциональное предпочтение — появляется любимая игрушка	Появляется особый интерес к некоторым игрушкам, отдает предпочтение игрушке	Улыбается, радуется, действия с игрушкой, особенно с любимой. Ребенок недоволен, при неумении выполнять желаемое действие. Воспитательно смотрит на взрослого при затруднительных ситуациях						
																							7 месяцев	8 месяцев	9 месяцев	10 месяцев	11 месяцев	12 месяцев

Второе полугодие жизни

Таблица 2
ПОКАЗАТЕЛИ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ВТОРОГО ГОДА ЖИЗНИ

Возрастной эпикриз	Показатели развития					Отношение	
	Отношение к своей деятельности (познавательные эмоции)	Предметная деятельность	Эмоциональная сфера	К себе	формирование образа «Я»	Другим людям	
						Взрослому	Сверстнику
1 год 3 месяца	Ребенок проявляет интерес к новой игрушке длительность его зависит от умения (умеения) действовать с ней	Формирование функциональных действий — подражает действиям взрослых, не понимая их смысла	Ребенок познает окружающее через свои эмоциональные ощущения.	Показывает некоторые части тела и лица на образной игрушке и себе	Ситуативно-дегловая форма общения		Ребенок интересуется действиями других детей
	Ребенок радуется самостоятельным действиям с игрушкой. Отгорчаается, отказывается от игрушки при отрицательном результате	Формирование ручных действий — подстраивание движения руки под свойства орудия	Проявляет социально-значимые жесты, мимику на знакомую ситуацию (по показу, по просьбе взрослого, реже по собственной инициативе).	Показывает на сверстников, при назывании их по имени, себя не показывает, не дифференцирует себя от образной игрушки. На свое отражение в зеркале показывает на отражение. Показывая части тела (увеличилось число частей тела)			Ребенок проявляет интерес к игре других детей
1 год 9 месяцев	Ребенок радуется или отгорчаается в связи со своими умелыми или неумелыми действиями	Формирование совместных действий в действиях собственных. Ребенок копирует действия взрослого под руководством взрослого и осознанием смысла действия	Подражает эмоциональному отношению взрослого к ситуации: — жесты; — мимика; — интонирование.	Показывает на себя при назывании его имени. На свое отражение в зеркале, показывает на себя. Дифференцирует себя от образной игрушки, сверстника			Ребенок эмоционально контактирует со сверстником: привлекает внимание мимикой, жестами, возгласами, заглядыванием в глаза.
2 года	Ребенок эмоционально «ожидает» результата от игровых действий взрослого. Эмоционально предвосхищает результат некоторых своих действий	Формирование предметно-орудийных действий	Ребенок ориентируется в двух эмоциональных состояниях (радость, грусть), узнает, называет их, формируется основа сопереживания, эмпатия	Знает детали частей тела и лица, называет себя по имени, в третьем лице. Называет свое отражение в зеркале по имени			Ребенок подражает другому ребенку, пользуется, пользуется эмоционально окрашенной речью при совместных играх с детьми

Таблица 3
ПОКАЗАТЕЛИ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ

Возрастной энцикриз	Формирование образа «Я»	Предметная деятельность	Отношение к своей деятельности (познавательные эмоции)	Понимание эмоциональных состояний	Отношение к сверстнику
2 г. 6 м.	Воспринимает свою индивидуальность через собственные эмоциональные ощущения (мне холодно, мне страшно и т.д.)	Гордость за достижения (Ребенок испытывает эмоциональное удовольствие, если что-то самостоятельно сделал, доволен, когда хвалят)	Огорчается, сердится при выполнении малознакомых действий. Радуется, добившись результата при выполнении знакомых действий	Понимает состояние радости, грусти, злости по пиктограмме, предметной картинке. Умение выражать данные эмоциональные состояния (через вокализацию, мимику, жесты, выразительные движения)	Имитирует игру детей. Начинает взаимодействовать с детьми в игре
3 г.	Осознание своего «Я» (обобщает словом свои эмоциональные состояния с использованием «Я», выражает самооценку «Я»)	Кризис трех лет	Познавательные эмоции стимулируют деятельность (экспериментирование)	Понимает (называет по пиктограмме, предметной, сюжетной картинке) эмоциональные состояния — радости, огорчения, недовольства (злости). По сюжетной картинке называет причины их возникновения. Знает несколько способов выражения этих эмоциональных состояний (через вокализацию, мимику, жесты, выразительные движения, рисунок)	Интересуется совместными играми с детьми, получает удовольствие от общения с ними. Сформированы четкие критерия потребности к общению со сверстником: эмоциональное отношение; инициативные действия чувствительность

Титова Лариса Александровна педагог дополнительного образования;

Левченко Галина Ивановна педагог дополнительного образования

Быкова Елизавета Викторовна

педагог-психолог, методист по инновационной деятельности,

Муниципальное образовательное учреждение

«Дворец творчества детей и молодёжи города Белово»,

(МОУ ДОД «ДТДиМ г. Белово»), Кемеровская область

Применение технологии психолого-педагогического сопровождения развития способностей талантливых детей театра моды «Медея»

Перемены, происходящие в настоящее время в России, определяют объективную необходимость модернизации образования. Одним из пяти ключевых направлений развития общего образования в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» названо создание системы поддержки талантливых детей, которая должна включать поддержку сформировавшихся талантливых школьников и создание общей среды для проявления и развития способностей каждого ребёнка. Для этого планируется поддерживать олимпиадное и конкурсное движение, проводить конференции и семинары, расширять практику дополнительного образования.

Действительно, можно утверждать, что дополнительное образование обладает благоприятными возможностями для личностного и творческого роста детей, так как школьники посещают их в свободное внеучебное время, имеют возможность выбора вида деятельности с учётом своих интересов и потребностей, педагоги разрабатывают программы развития способностей ребёнка с учётом запросов родителей и социального окружения.

В свете актуальности создания общей среды для проявления и развития способностей каждого ребёнка, стимулирования и выявления достижений ребят, перечисленные особенности учреждений дополнительного образования выглядят как преимущества.

Во Дворце творчества детей и молодёжи города Белово работает 3 детских объединения, в которых воспитанники учатся кроить и шить. Для тех обучающихся, кто прошёл начальный курс и проявил способности и талант при моделировании и изготовлении одежды, был создан Театр моды «Медея», в котором в течение 4 лет воспитанники обучаются всем стадиям создания тематических коллекций одежды. Постепенно в нашем объединении собрались очень талантливые подростки, а это, как известно, особые дети (потому что подростки, и потому, что талантливые), которые требуют особого внимания взрослых. Для поддержки уже сформировавшихся талантливых школьников и создания общей среды для проявления и развития способностей каждого ребёнка педагоги — руководители Театра моды используют в работе лично-ориентированный подход к каждому своему воспитаннику и, в содружестве с психологом Дворца, работают по технологии психолого-педагогического сопровождения развития способностей талантливых детей.

Впервые термин «сопровождение» появился в работе Г.Л. Бардиер, Н.В. Ромазан, Т.В. Чередниковой (1993) в сочетании со словом «развитие» — «сопровождение развития». Концепция сопровождения как новая образовательная технология разработана Е.И. Казаковой. Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал системно — ориентационный подход, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организацию и содержание раскрыли в своих исследованиях И.В. Дубровина, В.И. Слободчиков, М.Р. Битянова. Одной из приоритетных задач сопровождения является организация сотрудничества с ребёнком, направленного на его самопознание, поиск путей самоуправления внутренним миром и системой отношений (М.Р. Битянова), а также создание условий для оказания помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека.

Таким образом, на наш взгляд, технология психолого-педагогического сопровождения учащихся является наиболее приемлемой для организации работы с талантливыми детьми. Именно она легла в основу созданной и отработанной в нашем Дворце творчества технологии психолого-педагогического сопровождения развития способностей талантливых детей.

Цель этой технологии: создание психолого-педагогических условий для развития способностей талантливых обучающихся.

Основные методы, применяемые в данной технологии: активные (учебные, деловые, деятельностные игры, тренинги), творческие (методы арт-технологии и проектирования), организации жизнедеятельности и поведения (упражнения, моделирование ситуаций), самовоспитания и самоконтроля (рефлексия, самоанализ).

Процесс психолого-педагогического сопровождения мы представляем в виде формулы

$$\text{ППСО} = \text{ПППиП} + (\text{Д1} + \text{ППК} + \text{КР} + \text{Д2}) + \text{ЭА},$$

где: ППСО — психолого-педагогического сопровождения обучающихся;

ПППиП — психолого-педагогическое просвещение и профилактика;

Д1 — первичная диагностика;

ППК — психолого-педагогическое консультирование;

КР — коррекционно-развивающая работа;

Д2 — вторичная диагностика;

ЭА — экспертно-аналитическая деятельность.

Формула реализуется через соблюдение следующего алгоритма. Первичная, вторичная диагностика, консультирование и коррекционно-развивающая работа (Д1+ППК+КР+Д2) представляют собой основной цикл процесса психолого-педагогического сопровождения талантливых детей. Психолого-педагогическое просвещение и профилактика (ПППиП), экспертно-аналитическая деятельность (ЭА) осуществляются на протяжении всего цикла и обеспечивают его эффективность.

Д1. Ежегодно в начале учебного года проводится диагностика способностей учащихся, характерологических особенностей личности для организации эффективного

подхода к каждому ребёнку, изучение начальных уровней самооценки, мотивации на успех, творческого потенциала.

Выявление уровней самооценки и мотивации на успех помогает педагогам объединения и психологу, если необходимо, сформировать цели и простроить коррекционно-развивающую программу работы с детьми для повышения этих показателей, что способствует получению более высоких результатов в выбранном виде деятельности.

К. Следующим, после первичной диагностики, этапом в сопровождении является консультирование, которое в равной степени важно и для детей, и для педагогов, и для родителей (например, при обнаружении у талантливого подростка мотивации, направленной на избегание неудач). По необходимости консультации могут быть индивидуальными, групповыми, семейными и по формуле «родитель + ребёнок». Их проводят и психолог, и педагоги.

К-Р. Следующим логическим этапом в выстраивании психолого-педагогического сопровождения является коррекционно-развивающая работа, в ходе которой решаются задачи личностного роста, развития способностей, повышения уровней самооценки, формирования мотивации на успех, развития творческого потенциала, мотивов межличностных отношений, улучшения детско-родительских отношений. Среди индивидуальных проблем талантливых детей: отношения со сверстниками и взрослыми, страхи, неумение организовывать свою деятельность и многие другие. Чаще всего коррекционно-развивающая работа проводится с обучающимися, но иногда необходима и родителям талантливых детей.

Д2. Завершает цикл работы вторичная диагностика в конце учебного года. Она проводится по тем же показателям и с использованием тех же методик, что и в начале года (кроме характерологических особенностей личности обучающихся). Такая диагностика позволяет выявить эффективность проведённой за год совместной работы педагогов и психолога.

ППиП. При организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся важны как профессионализм и компетентность педагогов, так и психолого-педагогическая грамотность родителей. Поэтому большое внимание уделяется их педагогическому и психологическому просвещению. Разнообразие родительской аудитории, заставляет тщательно продумывать выбор методов и приёмов работы с ними.

ЭА. Согласно последней тенденции в образовании на первое место выходит экспертная оценка эффективности образовательно-воспитательной деятельности. Ежегодно в мае отслеживается удовлетворённость детей, родителей и педагогов работой Театра моды «Медея». Анализ результатов мониторинговых исследований позволяет корректировать образовательный процесс детского объединения.

Результатом внедрения технологии психолого-педагогического сопровождения развития способностей талантливых детей является то, что за 3 года её использования постоянно растёт уровень положительной динамики творческого потенциала обучающихся (на 32%), их самооценки (на 17%) и мотивации на успех (38%) и, как итог, повышается успешность деятельности талантливых детей в выбранном направлении.

За этот период тематические коллекции одежды, изготовленные нашими обучающимися, трижды победили на городских выставках декоративно-прикладного творчества, заняли 3 третьих и 2 вторых места на областных конкурсах-фестивалях театров моды.

Такая статистика призовых мест, полученных воспитанниками Театра моды «Медея», подтверждает эффективность совместной работы педагогов детского объединения и психолога учреждения по описанной выше технологии.

Список литературы

1. Афанасьева, Н. В. Комплексное сопровождение детей в учреждениях образования [Текст] / Н.В. Афанасьева // Управление образованием. – Первое сентября. – 2006. – №11, 1-15 июня. - С. 28 – 36.
2. Битянова, М. Р. Пятое колесо [Текст] / М.Р. Битянова // Школьный психолог - Первое сентября – 2004. - № 22. - С. 5 – 7.
3. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. . [Текст]/Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. -81бс.
4. Советова, Е.В. Эффективные образовательные технологии [Текст]/ Е.В. Советова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 285с.

Шебаниц Валентина Георгиевна, Новоазовская общеобразовательная I- III ступеней школа № 2, Украина практический психолог высшей категории

Психолого-педагогические аспекты использования ИКТ в современном образовательном процессе

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация образования. Проблема широкого применения компьютерных технологий в сфере образования в последнее десятилетие вызывает повышенный интерес в педагогической науке.

В основу использования ИКТ в отечественной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные Л. С. Выготским¹, П. Я. Гальпериним, С. Л. Рубинштейном², Ю. К. Бабанским³ и др. Отечественные

¹ Выготский, Л. С. Педагогическая психология./Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, – 1991.С. 480.

² Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии/С. Л. Рубинштейн – СПб: Издательство «Питер», – 2000.С. 712.

³ Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения. /Ю. К. Бабанский – М.: Педагогика. – 1997. С. 103.

и зарубежные исследования по использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе убедительно доказывают возможность и целесообразность использования ИКТ в развитии речи, интеллекта и в целом личности обучающегося (И. Г. Захарова¹, В. Г. Беспалько², С. Пейперт³, Г. К. Селевко⁴ и др.), рассматривают психологические аспекты применения компьютера в процессе обучения (Е. И. Виштынецкий, А. О. Кривошеев, Е. С. Полат⁵ и др.); роль и место ИКТ в системе гуманитарного обучения (Б. С. Гершунский⁶, И. Г. Захарова⁷ и др.).

Развитие деятельности человека обуславливается изменением того или иного ее структурного компонента: предмета, цели, содержания деятельности, системы действий, обеспечивающих достижение цели, средств выполнения этих действий. При этом изменение происходит не в каком-либо отдельно взятом звене, а во всей структуре деятельности. В результате преобразуются традиционные и возникают новые формы человеческой деятельности в сфере труда, познания и коммуникации. Современные средства ИКТ стали новым средством, орудием человеческой деятельности.

Изучение психологических и социальных аспектов взаимодействия человека и компьютера, а также поиск эффективных методов применения информационных технологий приобретают в настоящее время особую актуальность.

Применения компьютеров в повседневной жизни имеет как положительные, так и отрицательные стороны.

Среди психологических особенностей людей, имеющих многолетний контакт с компьютером, выделяют упорство, настойчивость в достижении целей, независимость, склонность к принятию решений на основании собственных критериев, пренебрежение социальными нормами, склонность к творческой деятельности, предпочтение процесса работы получению результата, а также интровертированность, погруженность в собственные переживания, холодность и не эмоциональность

¹ Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании./И. Г. Захарова – М.: Издательский центр «Академия», – 2003. С. 192.

² Беспалько, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия)/В. П. Беспалько. М.: Изд-во МПСИ, – 2008. С. 352.

³ Пейперт, С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи./С. Пейперт – М.: Педагогика, – 1989. С. 234.

⁴ Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие./Г. К. Селевко – М.: Народное образование, – 1998. С. 256.

⁵ Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров/Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под. ред. Е. С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», – 2000. С. 272 .

⁶ Гершунский, Б. С. Компьютеризация в среде образования/Б. С. Гершунский – М.: АПК и ПРО, – 1987. С. 263.

⁷ Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании./И. Г. Захарова – М.: Издательский центр «Академия», – 2003. С. 192.

в общении, склонность к конфликтам, эгоцентризм, недостаток ответственности¹. Использование средств ИКТ в качестве инструмента означает появление новых форм мыслительной, мнемической, творческой деятельности, что можно рассматривать как историческое развитие психических процессов человека и продолжить разработку принципов исторического развития деятельности применительно к условиям перехода к постиндустриальному обществу. Усвоение знаний предполагает овладение системой обобщений, составляющих основное содержание знаний. Л. С. Выготский² отмечал, что «Обобщение есть выключение из наглядных структур и включение в мыслительные структуры, в смысловые структуры. Подлинное усвоение основ наук невозможно, если обобщения, обладая чувственным наглядным характером, остаются неосознанными, слитыми с предметом и действием; оно невозможно и тогда, когда обобщения, оторвавшись от действительности, которую они отражают, абсолютизируются в сознании. Для полного и сознательного усвоения нужно уметь не только увидеть общее в единичном, но и единичное, и конкретное, в общем».

Трудность реформирования образования заключается в том, что нельзя просто добавить существующие средства ИКТ к существующей дидактической системе и надеяться, что революция в образовании произойдет сама по себе. Необходимо, как пишут английские ученые, осуществить интеграцию ИКТ — с инфраструктурой образования с учетом исторических, психологических и философских аспектов проблемы, опираться на определенные теоретические концепции учебного процесса.

Природа средств ИКТ вполне определенным образом влияет на формирование и развитие психических структур человека, в том числе мышления. Печатный текст, до последнего времени являвшийся основным источником информации, строится на принципе абстрагирования содержания от действительности и организуется как последовательность фраз в порядке чтения слева направо, что формирует навыки мыслительной деятельности, обладающей структурой, аналогичной структуре печатного текста, которой свойственны такие особенности, как линейность, последовательность, аналитичность, иерархичность.

Другие средства массовой коммуникации — фотография, кино, радио, телевидение — имеют структуру, значительно отличающуюся от структуры печати. Образы и звуки не направляют ход мыслей слушателя или зрителя от одного объекта к другому с промежуточными выводами, как при восприятии печатной информации. Вместо этого они создают модели узнавания, обращены к чувственной стороне субъекта.

Подобно тому, как печатные материалы и технические средства массовой коммуникации привели к гигантскому расширению возможностей человеческого познания, фиксации и передачи опыта, компьютер увеличивает потенциал человеческого мышления, вызывает определенные изменения в структуре мыслительной деятельности. В обучающей среде, созданной ИКТ, основными являются процессы органи-

¹ Васильева И. А., Осипова Е. М., Петрова Н. Н. Психологические аспекты применения информационных технологий//Вопросы психологии. - 2002. - № 3.

² Выготский, Л. С. Педагогическая психология./Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, – 1991.С. 480 .

зации и интерпретации информации. Она может быть закодирована и представлена на экране дисплея в виде математических символов, таблиц, графиков и диаграмм, изображения процессов, дополняемых звуком, цветным изображением и т. п.

Обучающая среда, по утверждению Б. С. Гершунского¹, формирует такие характеристики мышления, как склонность к экспериментированию, гибкость, связность, структурность. Эти характеристики соответствуют познавательным процессам, связанным с творческой деятельностью и решением проблем. Так, понимание сущности явлений и тактика решения проблем описываются, как способность воспринимать по-новому кажущиеся очевидными факты, находить способ соединения не связанных, на первый взгляд, вещей, устанавливать оригинальные связи между новой и старой информацией.

По мнению Г. К. Селевко², условия обучения, создаваемые ИКТ, должны способствовать развитию мышления обучающегося, ориентировать его на поиск очевидных и неочевидных системных связей и закономерностей. Компьютер является мощным средством оказания помощи в понимании многих явлений и закономерностей. Простое сообщение знаний, овладение языком программирования, само умение программировать являются лишь первым шагом на пути реализации возможностей.

Внедрение компьютерных технологий создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса. Опыт применения их на практике позволяет сделать выводы о том, что они обеспечивают переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Компьютерные технологии способствуют раскрытию, сохранению и развитию личностных качеств детей, ускоряют процесс обучения, способствуют мотивации, позволяют индивидуализировать процесс обучения, улучшают качество усвоения материала. Также новые электронные технологии могут не только обеспечить активное вовлечение учащихся в учебный процесс, но и позволяют управлять этим процессом в отличие от большинства традиционных учебных сред.

При сравнении компьютерных учебных материалов и печатных учебных пособий, аудио- и видео-курсов, в первую очередь следует отметить предоставляемые компьютером технологические и методические преимущества:

- индивидуализация обучения;
- оперирование большими объемами информации;
- комплексное воздействие на различные каналы восприятия путем использования текста, звука, мультипликации, видео;
- неограниченное количество обращений к заданиям.

Действительно эффективным можно считать лишь обучение, при котором учащимся прививаются навыки мышления, причем мышления нового типа, определенным образом отличающегося от мышления, сформировавшегося на основе оперирования печатной информацией, пользования средствами массовой коммуникации.

¹ Гершунский, Б. С. Компьютеризация в среде образования/Б. С. Гершунский – М.: АПК и ПРО, – 1987. С. 263.

² Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие./Г. К. Селевко – М.: Народное образование, – 1998. С. 256 .

Таким образом, в связи с использованием ИКТ пересмотру подвергаются представления не только о мышлении; но и о других психических функциях: восприятии, памяти, представлениях, эмоциях и др. Перед психологами и педагогами встают задачи концептуального описания развития человеческой деятельности и психических функций человека в условиях широкой информатизации всех отраслей знания и использования средств ИКТ в образовательном процессе.

Список литературы

1. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения./Ю. К. Бабанский — М.: Педагогика. — 1997.С. 103.
2. Беспалько, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия)/В. П. Беспалько. М.: Изд-во МПСИ, — 2008. С. 352.
3. Васильева И. А., Осипова Е. М., Петрова Н. Н. Психологические аспекты применения информационных технологий//Вопросы психологии. — 2002. — № 3.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология./Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, — 1991.С. 480.
5. Гершунский, Б. С. Компьютеризация в среде образования/Б. С. Гершунский — М.: АПК и ПРО, — 1987.С. 263.
6. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании./И. Г. Захарова — М.: Издательский центр «Академия», — 2003.С. 192.
7. Пейперт, С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи./С. Пейперт — М.: Педагогика, — 1989. С. 234.
8. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров/Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под. ред. Е. С. Полат. — М.: Изд. центр «Академия», — 2000.С. 272.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии/С. Л. Рубинштейн — СПб: Издательство «Питер», — 2000.С. 712.
10. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие./Г. К. Селевко — М.: Народное образование, — 1998.С. 256.

*Шилова Светлана Николаевна,
Департамент социальной защиты населения города Москвы,
Главный специалист Отдела профилактики безнадзорности
несовершеннолетних и социального обслуживания семей с детьми,
аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики
Российского государственного профессионально-педагогического
университета г. Екатеринбург*

Матричный подход в социально-педагогическом сопровождении социализации пожилого человека

Традиционный взгляд на жизнедеятельность пожилого человека ориентирован на его медицинское обслуживание и лечение. При этом во внимание не берется социальная среда как фактор урегулирования его внутренних настроений и психического состояния. Тем не менее, именно окружение выступает одновременно и целью (ради чего?), и средством (благодаря чему?), и результатом (что имеем/будем иметь по сути?) эмоционально-психологического равновесия пожилого человека, его физического здоровья и эмоционального состояния. На сегодня происходит переход от индивидуально-ориентированной медицинской модели социальной помощи к помощи социально ориентированной. Такая смена ориентиров неукоснительно требует:

а) изменение взглядов социума на место и роль пожилых людей в обществе. Пожилой человек уже не рассматривается как отработанный и ненужный обществу балласт;

б) формирование соответствующего социального окружения, направленного на выявление и реализацию возможностей социума по обеспечению дальнейшего развития пожилого человека, успешной его интеграции в сообщество тех, с кем осуществляется его жизнедеятельность.

Социально ориентированная модель помощи в корне меняет отношение к пожилому человеку и предполагает создание необходимых условий для его полноценной жизни в социуме (в обществе).

Гуманистическая философия социальной работы и социального воспитания нашла отражение в научных работах Л. С. Выготского. По его мнению, педагогическая поддержка должна ориентироваться *на индивидуальные возможности человека* в его восприятии и познании окружающего мира, *на взаимодействие с ним по созданию его жизненного пространства*¹.

Проведенное нами теоретическое исследование показало, что необходима детальная проработка данной проблемы в двух условных плоскостях, проецируемых одна на другую. В одной плоскости сосредоточены характеристики (параметры, показатели, уровни, критерии) социализированности пожилого человека. В другой, — отражены (проецируются) содержание, приемы, методы и условия социально-педагогического

¹ Выготский Л. С. Развитие высших психических функций: Избранные тр. – М., 1984. – Т. 4. – 198 с.

сопровождения, обеспечивающие соответствующий результат, — определенный уровень социализированности, прописанный в условно первой плоскости — плоскости социализированности. Рассмотрение разрешения проблемы в двух плоскостях обусловлено тем, что такие психолого-педагогические явления/процессы, как «социализация» (и её результат «социализированность») и «сопровождение» относятся к разным субъектам социально-педагогического взаимодействия. В первом случае, — это пожилой человек, — ведомый. Во втором случае, — это социальный педагог, — ведущий. Между субъектами взаимодействия (и осуществляемыми ими процессами) существуют тесные взаимосвязи, проявляющиеся в том, что действия и результаты деятельности одного находят отражение в действиях и результатах деятельности другого. Все это обусловило тот факт, что социализация пожилого человека в ходе социально-педагогического сопровождения его социализации рассматривается нами как двусторонний процесс. С одной стороны, — это сам процесс социализации пожилого человека, в ходе которого достигается определенный уровень его социализированности. С другой стороны, — это процесс социально-педагогического сопровождения, который обеспечивает искомую социализированность пожилого человека.

Процесс (от лат. processus — ход, прохождение, продвижение) — закономерная, последовательная, непрерывная смена следующих друг за другом моментов развития чего-либо¹. Процесс сопровождения социализации — это двусторонний процесс, предполагающий проявление активности как со стороны сопровождающего (социального педагога), так и со стороны сопровождаемого (пожилого человека). Данный процесс является закономерным, поскольку представляет собой объективные, необратимые, устойчивые и существенные взаимосвязи (отношения)², определяющие качественные изменения в объекте развития, его функционировании на новом качественном уровне. Потребность в фиксации качественных изменений необходимо предполагает разработку критериев и отслеживание исследуемых социально-педагогических процессов, обуславливающих их достижение. Критерии также необходимы для выработки единого взгляда на результаты работы с пожилыми людьми и объединения усилий специалистов в отборе приемов и способов социально-педагогического сопровождения их социализации. В этой связи разработана **критериальная матрица** социализации пожилого человека (достижения социализированности пожилым человеком), которая выступает интегрированным механизмом управления процессом социализации пожилого человека в ходе социально-педагогического сопровождения этого процесса.

Понятие «матрица» (от лат. matrix — матка; ствол, из которого растут ветки) в Логическом словаре-справочнике М. И. Кондакова определяется как таблица определенным образом расположенных элементов какой-либо системы в виде прямоугольника из строк и столбцов, включающих её логические высказывания (объекты). Содержательное наполнение матрицы обеспечено фазами социально-педагогическо-

¹ Кондаков Н. М. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975. – 720 с.

² Большой экономический словарь (Большая советская энциклопедия: в 30 т. – М.: «Советская энциклопедия», 1969–1978, 265 с.

го сопровождения социализации (по вертикали — адаптация, позиционирование и интеграция) и сферами социализации (по горизонтали — деятельность, общение и самосознание). Данная матрица — двойная (или двуслойная). Первая (матрица «социализации») — отражает критерии (уровни социализированности) в аспекте качественных изменений личности пожилого человека. Вторая матрица («матрица сопровождения») — в рамках тех же столбцов и строк проецирует содержание социально-педагогического сопровождения в соответствии с выработанными критериями по матрице социализированности. В ней отражены мероприятия, действия, условия и т. п., которые необходимо выполнить/обеспечить, чтобы получить результат, прописанный в соответствующих клетках матрицы «социализированности».

Сущность разрабатываемой нами матрицы заключается в том, что в ней выявляются взаимоотношения (связи) между процессом и результатами социализации (уровнем социализированности) пожилого человека и комплексом тех мероприятий, которые целенаправленно осуществляются (или планируются к реализации) в ходе социально-педагогического сопровождения социализации на каждой из его фаз и обеспечивают предполагаемый результат. Рассмотрение социально-педагогического сопровождения социализации пожилого человека как процесса позволило нам каждую его фазу обеспечить:

а) четкими целями (предполагаемыми результатами — определенным уровнем социализированности);

б) мероприятиями, условиями, средствами воздействиями, ориентированными на достижение этих целей в рамках конкретного этапа.

Интеграция данных социально-педагогических явлений (социализации и социально-педагогического сопровождения этого процесса) в форме матрицы позволяет:

— установить взаимосвязь и взаимозависимость между изменениями социального окружения (мероприятиями, действиями, условиями и т. п.) и результатами социализации (уровнем социализированности) пожилого человека (на основе выявленных критериев);

— обеспечить своевременную корректировку условий жизнедеятельности пожилого человека путём «точечного» воздействия на него на основе индивидуального подхода в работе с ним;

— дифференцировать решение проблем социально-педагогического сопровождения;

— конкретизировать и корректировать цели и условия социализации в ходе социально-педагогического сопровождения;

— конкретизировать и обеспечивать доминирующее воздействие отдельных специалистов в отношении персональных проблем индивида;

— обеспечить управляемость социально-педагогического сопровождения социализации пожилого человека.

Данные положения свидетельствуют о том, что матричное построение процесса социально-педагогического сопровождения социализации позволяет обеспечить адекватность критериев социализированности и, реализуемых в соответствии с этими критериями, условий и мероприятий, которые будут рассмотрены в следующем

параграфе. (Вторая матрица, — «матрица сопровождения» и, соответствующая ей система мероприятий и социально-педагогических условий, отражающих суть социально-педагогического сопровождения социализации пожилого человека, будет рассмотрена в следующем параграфе).

Критерии социализированности в рамках разработанной нами матрицы определены на пересечении сфер социализации и фаз социально-педагогического сопровождения. В нашем случае с помощью матрицы определяется (выявляется) истинность такого сложного социально-педагогического явления, как соотношение целевых фаз сопровождения социализации (характеристики, отражающие условия развития человека в аспекте социализации, относящейся к окружающей среде), и сфер социализации — объективно существующих реалий, отражающих сферы активности человека.

Матрица является критериальной, поскольку содержание её прямоугольников, получаемых при пересечении строк и столбцов, является не чем иным, как критериями. Критерий — это признак, показатель, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценки какого-либо явления¹.

В основу разработки критериев социализированности пожилого человека нами было положено противоречие между «многофакторным» субъектом социализации (факторы и институты социализации, включая и внешнюю среду) и объектом социализации — социализирующейся личностью. Согласно Н. Ф. Головановой, «личность не просто входит в систему социальных связей и адаптируется в обществе, но в той или иной мере, если не противоречит обществу активно, всегда как-то сопротивляется жизненным обстоятельствам»². Иными словами, личность как объект социализации, постоянно пребывает в острой ситуации выбора между идентификацией с социальными воздействиями и обособлением от них или даже борьбой с какими-то из них. Такая противоречивая позиция личности, по мнению Н. Ф. Головановой, несет в себе одновременно и характеристики субъекта социализации. Пожилой человек, как субъект социализации, активно стремится *сам* разобраться в жизненных обстоятельствах, способен *сам* противостоять неблагоприятным явлениям и пр., что свидетельствует о достаточно хорошей его социализации, т. е. социализированности.

С этих позиций при разработке критериев социализированности важно было определиться, насколько и как ярко проявляется самость пожилого человека при освоении/прохождении сфер социализации в условиях социально-педагогического сопровождения.

Человек, по К. Роджерсу, — свободное существо, создающее свое собственное «Я», накапливающее и выстраивающее «знание о себе», «отношение к себе» и «самооценку»³. «Самость», стремление к самоопределению изначально свойственны при-

¹ Словарь-справочник по педагогике/Авт.-сост. В. А. Мижериков// Под общ. Ред. П. И. Пидкасистого. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 448 с.

² Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.

³ Роджерс К. Вопросы, которые бы я задал сам себе, если бы был учителем//семья и школа. — 1987. — № 10.

роде человека и выступают проявлением его социализированности. Именно поэтому нами, при построении критериальной матрицы, были отобраны самости, которые:

- а) допускают их отслеживание и наблюдение в различных проявлениях
- б) могут показать свою динамику за период опытно-поисковой работы (периода/длительности опытно-поисковой работы достаточно, чтобы отследить их динамику);
- г) являются специфическими (характерными) для условий процесса социализации пожилого человека и социально-педагогического сопровождения данного процесса.

Таким образом, критериальная динамика заключается в том, что в ходе социально-педагогического сопровождения необходимо обеспечить переход от жизнедеятельности, осуществляемой при непосредственной помощи со стороны, к жизнедеятельности в условиях самоконтроля, инициативы и ответственности.

Пожилой человек является активным субъектом этого процесса, стараясь/стремясь самостоятельно обеспечить эту (критериальную) динамику. Самосознание или «Я-концепция», неотъемлемые составляющие этого процесса. Самосознание понимается как относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе. На основе сложившегося представления человек строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Я-концепция — целостный, хотя и не лишенный внутренних противоречий образ собственного «Я», выступающий как установка по отношению к самому себе и включающий компоненты:

— когнитивный — образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т. д. (самосознание);

— эмоциональный — самоуважение, себялюбия, самоуничужение и т. п.;

— оценочно-волевой — стремление повысить самооценку, завоевать уважение и т. д.¹

Я-концепция — это есть предпосылка и следствие социального взаимодействия и определяется социальным опытом. Самость включает в себя все личностные качества и возможности, независимо от того, на каком жизненном этапе они стали явными или сознательными. Самость — цельная интегрированная личность².

В условиях СУСО происходит представление индивида о самом себе в новом качестве, то есть идет формирование Я-концепции «себя нового». Этот процесс определяется условиями социализации и, как результат, — социализированностью личности. Фазы социально-педагогического сопровождения социализации обеспечивают последовательность и целенаправленность такого становления.

В рамках нашего исследования важно было установить соотношение самостей индивида с фазами социально-педагогического сопровождения. Проведенный теоретический анализ позволил определить преемственность самостей в ходе формирования Я-концепции «себя нового», тем самым обеспечить становление самосознания пожилого человека в условиях СУСО **Критериальная матрица социализирован-**

¹ Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. Словарь. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

² Клонингер С. Теория личности: познание человека. 3-е изд. –Спб.:Питер, 2003. – 720 с.

ности пожилого человека в условиях социально-педагогического сопровождения его социализации).

Анализ самостей и компонентов Я-концепции в ходе исследования позволил установить, что по фазам социально-педагогического сопровождения социализации доминирующими (актуальными) становятся (выступают) следующие самости:

- идентификация, самозащита — адаптивная фаза;
- самоактуализация, самооценка, самоконтроль, саморегуляция, самоопределение, самоидентичность — фаза позиционирования;
- самопрезентация, самоэффективность, самоактуализация, рискованность, самораскрытие — фаза интеграции.

Что касается таких самостей, как самоконтроль, самооценка и саморегуляция, то их доминирование на фазах позиционирования и интеграции обусловлено расширением действия данных самостей, а, следовательно, расширением их содержания. Если на фазе позиционирования саморегуляция, самоконтроль и самооценка в основе своей направлены на саму личность, как таковую, то на фазе интеграции данные самости реализуют себя в направлении взаимодействия личности и социума.

Саморегуляция понимается как работа человека над собой, своим поведением (например, способами саморегуляции могут выступать: постановка целей, самокритика и т. п.)¹. Саморегуляция проявляет себя на всех стадиях социально-педагогического сопровождения и его структурные элементы² так или иначе, являются отражением последовательности фаз социально-педагогического сопровождения социализации пожилого человека. Саморегуляция имеет следующую структуру:

- принятие субъектом цели его произвольной активности (фаза адаптации);
- наличие/создание условий деятельности (фаза адаптации);
- создание программы исполнительских действий (фаза позиционирования);
- система критериев успешности деятельности (фаза позиционирования);
- информация о достигнутых результатах (фаза интеграции);
- оценка соответствия реальных результатов критериям успеха (фаза интеграции);
- принятие решения о необходимости и характере коррекций деятельности (фаза интеграции).

Отражение элементов структуры саморегуляции в фазах социально-педагогического сопровождения выступает содержательным стержнем данного процесса и позволяет обеспечить целостность и последовательность работы социального педагога с пожилым человеком.

Такая самость, как идентификация на этапе адаптации перерастает/переходит в самоидентификацию на этапе позиционирования. Идентификация — процесс присвоения или слияния собственной личности с чьей-либо еще. В пожилом возрасте данный процесс выступает как защитный механизм, при котором человек «объединяется» с другой личностью или копирует ее. Данная самость позволяет избежать

¹ Клонингер С. Теория личности: познание человека. 3-е изд. — Спб.: Питер, 2003. — 720 с.

² Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. Словарь. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.

признания собственной неадекватности и принять взамен чужую индивидуальность. Как утверждают психологи, идентификация иногда работает на преодоление чувства бессилия. На этапе персонализации имеет место самоидентичность, что характеризует чувство собственного существования в качестве обособленной личности.

На этапе адаптации доминирующей выступает такая самость, как самозащита. Данная самость понимается как защитная реакция индивида, чувствующего некоторую угрозу, связанную, например, с коммуникативным актом, которая лишает его возможности внимать собеседнику и пр¹.

На этапе позиционирования доминирующим выступает самоопределение, как ощущение свободы выбора.

Самоактуализация является целью жизни, что предполагает полное развитие и применение своих талантов и способностей². Самоактуализация (действительный, настоящий) — понимается как стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей³.

Самоконтроль и самооценка активно проявляют себя на фазах позиционирования и интеграции. Если на этапе позиционирования самоконтроль отражает осознание и оценку субъектом собственных действий, психических процессов и состояний, то на этапе интеграции данные процессы распространяются на оценку результатов взаимодействия личности и окружения (то есть обратной связи). Самооценка — это осознание собственной личности и индивидуальности.

Этап интеграции должен обеспечить реализацию таких качеств пожилого человека как: самораскрытие, самоэффективность и самопрезентация.

Самораскрытие — раскрытие перед другими людьми собственных амбиций и различных сторон своей личности, необходимые для дальнейшего роста.

Самоэффективность — субъективные убеждения в способности выполнить то или иное действие⁴. Самоэффективность понимается как чувство собственной компетентности и эффективности.

Самопрезентация — акт самовыражения и поведения, направленный на то, чтобы создать благоприятное впечатление, или впечатление, соответствующее чьим-либо идеалам⁵.

Самосознание обуславливает адекватность Я-концепции, становление которой происходит в обстоятельствах обмена деятельностью между людьми, в ходе которой уточняются и корректируются образы своего Я. Самосознание, корректируясь и уточняясь по мере происхождения фаз социально-педагогического сопровождения,

¹ Вэттен Дэвид А., Ким С. Камерон. Развитие навыков менеджмента. 5-е изд./Пер. с англ. Под ред. В. А. Спивака. – СПб.: Издательский дом «Нева». 2004. – 672 с.

² Крайт Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с: ил.

³ Петровский А В., Ярошевский М. Г. Психология. Словарь. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

⁴ Клонингер С. Теория личности: познание человека. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.

⁵ Социальная психология/Перев. с англ. – СПб.: Питер, 1997. – 688 с.

проходит определенные преобразования, что свидетельствует об усвоении пожилым человеком нового уровня социализированности его личности. Одним из моментов социализированности следует считать его раскованность, которая должна быть достигнута на пересечении критериальной матрицы «интеграция — самосознание». Раскованность проявляется в свободе суждений, что является важным фактором влияния, особенно в случае решения новых и неоднородных задач¹. Благодаря матричному построению содержания социализации и содержания социально-педагогического сопровождения данного процесса, разработанные нами критерии, являются многофункциональными, поскольку они выступают одновременно ориентирами:

а) при определении уровня социализации (социализированности) пожилого человека;

б) при отборе содержания социально-педагогического сопровождения в соответствии с индивидуальными достижениями (состояниями) пожилого человека;

в) максимального использования возможностей сфер социализации в социально-педагогическом сопровождении пожилого человека;

г) комплексного воздействия на пожилого человека специалистов и сотрудников, работающих с ним по достижению им определенного уровня социализированности;

д) в определении западающих звеньев процесса социализации;

е) при прогнозировании развития пожилого человека в ходе социально-педагогического сопровождения его социализации.

Критериальная матрица в рамках нашего исследования отражает социально-педагогический аспект социализации. Однако в специальных исследованиях данное содержание может быть расширено и/или конкретизировано и уточнено, что позволит использовать критериальную матрицу разными специалистами, тем самым объединить их дифференцированные усилия.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций: Избранные тр. — М., 1984. — Т. 4. — 198 с.
2. Кондаков Н. М. Логический словарь-справочник. — М.: Наука, 1975. — 720 с.
3. Большой экономический словарь (Большая советская энциклопедия: в 30 т. — М.: «Советская энциклопедия», 1969–1978, 265 с.
4. Словарь-справочник по педагогике/Авт.-сост. В. А. Мижериков//Под общ. Ред. П. И. Пидкасистого. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 448 с.
5. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
6. Рождерс К. Вопросы, которые бы я задал сам себе, если бы был учителем//семья и школа. — 1987. — № 10.
7. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. Словарь. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.

¹ Вэттен Дэвид А., Ким С. Камерон. Развитие навыков менеджмента. 5-е изд./Пер. с англ. Под ред. В. А. Спивака. — СПб.: Издательский дом «Нева». 2004. — 672 с.

8. Клонингер С. Теория личности: познание человека. 3-е изд. –Спб.: Питер, 2003. — 720 с.
9. Вэтген Дэвид А., Ким С. Камерон. Развитие навыков менеджмента. 5-е изд./Пер. с англ. Под ред. В. А. Спивака. — Спб.: Издательский дом «Нева». 2004. — 672 с.
10. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 940 с: ил.
11. Социальная психология/Перев. с англ. — Спб.: Питер, 1997. — 688 с.

*Якишева Миляуша Раисовна
ФГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-
педагогический университет», Филиал РГППУ в г. Березовском,
педагог-психолог*

*Воробьева Ирина Владимировна
ФГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-
педагогический университет», Институт психологии,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогической психологии*

Феномен ответственности в условиях учебно- профессиональной деятельности

Поиск путей максимального развития личности и личностного потенциала, построение индивидуальной траектории профессионального становления и самореализации — достаточно длительный процесс, пронизывающий всю жизнь человека. Зависимость от внешних обстоятельств, безусловно, очевидна, однако удовлетворенность отдельными этапами и процессом в целом — глубоко индивидуальная составляющая. Решение проблем профессионального становления личности в условиях активных и глобальных перемен, высоких социальных и профессиональных требований все чаще связывается с обращением к индивидуальным, личностным характеристикам, таким как самостоятельность, инициативность, креативность, ответственность, надежность, мобильность и т. п. Личная удовлетворенность, таким образом, заключается в соответствии предъявляемым требованиям и основывается на непрерывном профессиональном саморазвитии человека. В этой связи степень удовлетворенности и самореализации во многом зависит от личной ответственности к собственной профессиональной жизни.

Воспитание ответственной личности — длительный и трудоемкий процесс, предполагающий первоначально воспитание ответственного отношения в условиях учебно-профессиональной деятельности.

Формирование личности будущего специалиста, удовлетворяющего изменчивые требования работодателя и рынка труда в целом, в настоящее время является одним из основных аспектов проблемного поля профессионального образования и нацелено на воспитание способности к непрерывному саморазвитию и самоформированию. Логика непрерывного образования требует переноса акцента на самообучение, са-

моконтроль, индивидуальную ответственность всех субъектов образовательного процесса. В связи с этим все более актуальным становится проблема актуализации индивидуальной активности и ответственности самого обучающегося.

Понятие ответственность рассматривается повсеместно и достаточно широко без конкретных индивидуально-личностных детерминант с опорой на исполнительно-поведенческие признаки, часто выражаемые в поступках.

Опираясь на результативную сторону, очень часто без внимания остаются внутренние посылы и мотивы конкретного поведения человека.

Поступки, оцениваемые окружающими как ответственные, совершаются зачастую по ряду других причин, не относящихся к этому личностному образованию. Но оценка закрепляется и в дальнейшем человек сам идентифицирует свое поведение как ответственное, опираясь на предыдущий опыт.

Соответственно возникает противоречие между приписыванием данной характеристики и его реальным присутствием у конкретного человека.

Таким образом, в учебно-профессиональной деятельности нормативно задаются требования к социально-профессиональной ответственности личности, которым не отвечает контингент профессионального образовательного учреждения.

Успешность профессионального становления во многом зависит от личностного отношения и личностной ответственности за свое будущее. В этой связи возникает проблема мониторинга степени сформированности индивидуальной ответственности в условиях учебно-профессиональной деятельности. В процессе профессионального обучения и профессиональной подготовки образовательная система все чаще оценивает степень исполнительности и результаты деятельности посредством внешнего контроля.

Вся сложность диагностики феномена ответственность, признаваемая многими исследователями, заключается в том, что внешне проявляется как исполнительность, а мотивы не ясны и не наблюдаемы.

В научной литературе ответственность описывается достаточно обобщенно. Данный феномен является предметом исследования различных наук, которые занимаются изучением личности во взаимодействии с окружающей средой: философией, социологией, психологией, педагогикой, юриспруденцией, этикой и др. Ответственность является понятием, отражающим готовность к действию, осуществление выбора и проявление свободы с ориентацией на те или иные ценности, зависимость, определенные способности и возможности, обязательства. В русле различных научных областей понимание ответственности конкретизируется специфическим содержанием, структурными и динамическими особенностями условий развития, формирования, становления. В целом ответственность личности сопрягается с поведенческими проявлениями. Таким образом, отсутствие общей теории в науках осложняет сам процесс изучения: научные направления не имеют четкой организации и реализуются, как правило, в условиях социального взаимодействия.

Активное изучение ответственности в социологических и юридических науках явилось предпосылкой психологического анализа данного феномена с последующим определением его детерминант. В психологической науке также нет единой психологической теории ответственности.

Логика психологического понимания этого феномена реализуется в нескольких направлениях: психолого-педагогическом, социально-психологическом, ролевом и структурном. Для современного этапа развития науки характерно стремление к интегральному (целостному) изучению и пониманию ответственности, характеризующейся сложной совокупностью индивидуальных и индивидных компонентов. Однако неоднозначность интерпретации самого термина и субъективное его понимание исследователями сохраняется в зависимости от целей исследования. Так ответственность изучается как ресурс жизнедеятельности личности¹, как системное качество личности на основе анализа возрастного, полового, дифференциального и психофизиологического аспектов², как личностный фактор³, как индивидуальная характеристика личности студента⁴, как интегративное образование в контексте жизненных ситуаций⁵, как метапрофессиональное качество на этапе профессионального становления⁶, как фактор формирования индивидуальных образовательных траекторий⁷, как способ совладания с трудными жизненными ситуациями⁸ (), как личностная детерминанта представлений об успешности⁹ и др.

Большинство авторов придерживаются мнения, что ответственность — это свойство (Прядеин В. П., Яковлева А. Н., Барановская Л. А., Гроголева О. Ю.) или качество личности (Цыбуленко О. П., Дементий Л. И., Богатская Е. Ю., Сахарова В. Г.); другие под ответственностью понимают личностное образование (Семенова Г. В.), личностную характеристику (Дементий Л. И.), личную детерминанту, механизм сознания и критерий личностной социальной зрелости (Лейфрид Н. В., Касимцева А. В.).

¹ Дементий Л. И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: Дис... д-ра психол. наук. М., 2005.

² Прядеин В. П. Ответственность как системное качество личности: Учеб. пособие/ Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург, 2001.

³ Сахарова В. Г. Ответственность как личностный фактор и возможности ее диагностики: Дис... канд. психол. наук. Хабаровск, 2003.

⁴ Бессмертная С. В. Психологические детерминанты ответственности студентов вуза: Дис... канд. психол. наук. Ставрополь, 2006.

⁵ Семенова Г. В. Проявление ответственности личности в контексте жизненных ситуаций: Дис... канд. психол. наук. СПб., 2006.

⁶ Алферова Е. И. Ответственность как метапрофессиональное качество личности учителя в процессе профессионального становления: Дис... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2010.

⁷ Дзюба Е. А. Внутренняя дифференциация как фактор формирования индивидуальных образовательных траекторий студентов, М., 2010

⁸ Алексеева Е. В., Дис... канд. психол. наук. Проявление ответственности подростков в совладании с жизненными проблемами М., 2002

⁹ Лейфрид Н. В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке: Дис... канд. психол. наук. Краснодар, 2006.

Таким образом, большинство авторов считают, что ответственность — стабильное образование, формируемое в определенных условиях и определяющая особенности жизненного пути, в том числе и профессионального (результаты анализа представлены в таблице 1).

Таблица 1 — Психологическое понимание ответственности исследователями

свойство личности	качество личности	личностное образование	личностная характеристика	личная детерминанта	механизм сознания	критерий личностной социальной зрелости
33%	28%	14,4%	9,5%	4,8%	4,8%	4,8%

Помимо определения термина неоднозначно понимаются и основные детерминанты, среди которых наиболее часто встречаемыми являются локус-контроля, мотивация, уровень притязаний, убеждения личности. Однако ряд исследователей предпринимают попытку связать ответственность с интеллектом, нравственностью, волей (Бессмертная С. В., Касимцева А. В.).

Еще более неоднозначным является структурирование ответственности. Так среди компонентов ответственности авторами выделяются когнитивный, эмоциональный, волевой, динамический, мотивационный, поведенческий, ситуационный, результативный и регулятивный компоненты. Наряду с основными компонентами в условиях многомерности ответственности конкретизируются и интегральные компоненты: регуляторно-динамический (операциональный), мотивационно-смысловой (содержательный) (В. П. Прядеин). Большинство исследователей в отечественной психологической науке ориентируются на трехкомпонентную структуру, которая включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты (результаты анализа представлены в таблице 2).

Таблица 2 — Частота выделения авторами компонентов ответственности

когнитивный	эмоциональный	волевой	динамический	мотивационный	поведенческий	результативный	ситуационный	регулятивный
100%	100%	11%	33%	33%	66,67%	55,56%	11%	22%

Следует отметить, что в зарубежной психологии исследователи, выделяя когнитивный и эмоциональный компоненты структуры ответственности, основополагающим считают когнитивный.

Относительно оформившаяся структура ответственности задала тенденцию к углубленному ее изучению в различных аспектах:

- воспитание ответственности на разных возрастных этапах (младший школьный возраст, подростковый, юношеский);
- изучение половозрастных особенностей ответственности;
- развитие ответственности в условиях профессиональной подготовки (преимущественно при подготовке к педагогической деятельности);
- развитие ответственности как профессионально-важного качества.

Основная трудность изучения ответственности сопрягается с отсутствием инструментария, позволяющего комплексно исследовать уровень или степень сформированности ответственности (все исследователи пользуются комплексом диагностических методов). Однако исследователями предпринимались попытки разработки диагностических методик, позволяющих качественно и количественно представить уровень или степень сформированности ответственности личности (В. П. Прядин, Ю. Д. Мишина, О. В. Мухлынина, А. Н. Яковлева, О. Ю. Гроголева). Разработанные методики диагностики ответственности носят комплексный и универсальный характер, ориентированные на оценку сформированности данного свойства, проявляющееся в разных сферах и областях.

В целом разнонаправленность научного и психологического изучения ответственности, несомненно, обусловлена широким диапазоном социальных взаимодействий и личностных проявлений человека в различных сферах и областях, что в совокупности позволяет лишь обобщенно систематизировать накопленный теоретический и эмпирический опыт.

На основании произведенного анализа можно сделать следующие выводы:

Ответственность — это многомерное явление, определяемое больше как свойство личности, характеризующееся стабильностью. В целом свойство — это динамическая особенность, которая основана на интегральных характеристиках личности и способная к преобразованию (формированию, развитию, подавлению, разрушению). Таким образом, изменение конструктов ответственности позволяет изменять поведение и жизнедеятельность субъекта в целом.

Использование определения ответственности как черты личности, часто встречающееся наряду со свойством, затрудняется тем фактом, что черта может рассматриваться как особенность поведения, повторяющаяся в различных ситуациях (т. е. характеризующаяся устойчивой формой поведения в конкретной, типичной ситуации).

Структура ответственности трехкомпонентна:

- *когнитивный компонент* предполагает анализ личностью реальной действительности, сравнение, построение причинно-следственных связей, принятие решения с целью разрешения каких-либо проблем. Процесс познания реализуется через мышление, основанное на взаимодействии чувственного восприятия действительности с системой знаний и формирующее мотивацию личности. Любое познание

носит чувственный и двигательный характер. В основе любой когниции — потребность в адаптации к ситуации. Согласно когнитивным теориям личности поступок (действие, поведенческий акт) состоит из самого действия, мыслей и чувств.

- *эмоциональный компонент* реализуется в форме непосредственного пристрастного переживания, обусловленного личностным, субъективным отношением. Данный компонент предполагает восприятие, отражение, оценку и реакцию субъекта на какие-либо стимулы. Среди основных функций эмоционального компонента можно выделить информационную, отражательную, регулятивную и приспособительную. Регулятивная функция предполагает взаимосвязь с волей и ситуацией.

- *поведенческий компонент* основан на потребностях и определяет мотивацию, также реализуется в совокупности с волей и динамическими аспектами деятельности в целом. Поведение является интегральным показателем психической активности человека, следовательно, поведение — это целостная активность человека, направленная на удовлетворение потребностей.

Признание трехкомпонентной структуры ответственности, таким образом, основано на том, что, во-первых, выделяемые отдельными исследователями такие компоненты как волевой, динамический, мотивационный, результативный, ситуационный, регулятивный так или иначе включены в содержание когнитивного, эмоционального и поведенческого. Исходя из специфики и направления исследования ответственности, предполагающее акцентирование отдельных частных аспектов проявления ответственности, авторы выделяют данные компоненты как самостоятельные или формируют их сочетания. А во-вторых, наиболее тесная зависимость и обусловленность компонентов по их детерминантам просматривается в отношении именно когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Основными личностными детерминантами ответственности являются локус-контроля, мотивация, уровень притязаний и убеждения личности.

Исходя из того, что ответственность личности, как свойство, формируемо и преобразуемо, то возможна и ее оценка. В психологической науке отдельными исследователями разработан диагностический материал с целью эмпирического изучения ответственности личности (не только внешнего проявления, но и степень ее осознания и принятия самим субъектом). Однако инструментария эмпирического изучения ответственности в условиях учебно-профессиональной деятельности не представлено. Степень ответственности, реализуемая в условиях учебно-профессиональной деятельности, определяет не только успешность процесса профессионального обучения и воспитания, но и проецируется на успешность профессионального будущего. Такая диагностика позволит оценить не только уровень, но и динамику, а также прогнозировать успешность учебно-профессиональной деятельности, которая предполагает смену условий жизнедеятельности и актуализацию самоорганизации личности в измененной среде. Систематический мониторинг динамики ответственности будущего специалиста в условиях профессионального обучения позволит своевременно определять методы и средства, направленные на формирование ответственности личности и ответственного поведения как в условиях профессионального обучения и воспитания, так и с перспективой на будущую профессиональную деятельность и жизнедеятельность в целом.

Список литературы

1. Алфорова Е. И. Ответственность как метапрофессиональное качество личности учителя в процессе профессионального становления: Дис... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2010.
2. Бессмертная С. В. Психологические детерминанты ответственности студентов вуза: Дис... канд. психол. наук. Ставрополь, 2006.
3. Гроголева О. Ю. Типологические особенности и детерминанты ответственности в младшем школьном возрасте: Дис... канд. психол. наук. Омск, 2005.
4. Дементий Л. И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: Дис... д-ра психол. наук. М., 2005.
5. Касимцева А. В. Содержание и методы формирования моральной ответственности будущего учителя: Дис... канд. пед. наук. Самара, 2007.
6. Лейфрид Н. В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке: Дис... канд. психол. наук. Краснодар, 2006.
7. Мишина Ю. Д. Психолого-педагогические условия развития ответственности у студентов педагогических вузов: Дис... канд. пед. наук. Томск, 2002.
8. Мухлынина О. В. Воспитание ответственности учащихся подросткового возраста: Дис... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2007.
9. Прядеин В. П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности: Дис... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 1999.
10. Прядеин В. П. Ответственность как системное качество личности: Учеб. пособие/Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург, 2001.
11. Сахарова В. Г. Ответственность как личностный фактор и возможности ее диагностики: Дис... канд. психол. наук. Хабаровск, 2003.
12. Семенова Г. В. Проявление ответственности личности в контексте жизненных ситуаций: Дис... канд. психол. наук. СПб., 2006.

*Янбарисов Радик Халитович,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
магистрант кафедры общей и социальной психологии*

Организация самостоятельной работы студентов по информационному обеспечению процесса обучения

Содержание образования — это тот заданный результат, который формулируется в требованиях к выпускнику учебного заведения. При формировании содержания обучения мы определяем состав предъявляемой студентам учебной информации в виде дидактических единиц (учебных элементов) и комплекса задач, направленных на формирование соответствующих умений и навыков, а также некоторых личностных качеств.

Очевидно, что современный этап развития высшего образования предполагает качественное изменение подходов к определению его содержания, а также форм учеб-

но-познавательной деятельности студентов. Это связано с формированием новой парадигмы высшего образования, в основе которой лежит идея развития личности студента. Личностно-ориентированное высшее образование предполагает перенос акцента с информационного на смыслопоисковое обучение, отказ от традиционной «знаниевой» парадигмы. Личностно-ориентированное образование акцентирует внимание на развитии личностно-смысловой сферы студентов, навыков самостоятельно получать знания, умение рефлексировать.

Процесс образования знания у студента может быть представлен следующим образом. Студент изучает, познает свойство, особенность объекта — это предмет познания. Результатом процесса познания является представление о предмете познания, образующееся в виде образа, хранящегося в памяти, и речевое выражение этого представления. Формирование профессионального мышления выступает как составная часть системы профессионального образования. Термин «профессиональное мышление» в практический и научный обиход стал входить со второй половины XX века. Употребляется в двух смыслах. В одном, когда хотят подчеркнуть высокий квалификационный уровень специалиста, здесь речь идет об особенностях мышления, выражающий его «качественный аспект». В другом смысле, когда хотят подчеркнуть особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности, и здесь имеется в виду предметный аспект. Но чаще всего употребляется в двух смыслах. Так говорят о «техническом», «математическом», «художественном» мышлении.

Наряду с требованиями профессиональных задач, которые должен решать специалист, к нему предъявляются ряд требований и к его общему интеллектуальному развитию; к его способностям охватить суть проблемы, не обязательно в профессиональной деятельности; способность видеть оптимальные способы ее решения; выхода на практические задачи; прогнозирование. Развитию этого способствует организация самостоятельной работы студентов.

Новая модель развития образования во многом связана со сменой образовательных парадигм, переносащих акценты с образовательной деятельности на самообразовательную. В конце XX — нач. XXI вв. для большинства активного населения становится работа с информацией «один на один», прежде всего путем самообразования. Таким образом, можно сказать, что парадигма XXI в. — «От образования к самообразованию».

Сегодня информационное общество может быть определено как общество знания и высшего образования. В этой связи, приобретение того и другого в их взаимосвязи требует активной самообразовательной деятельности.

Навык самостоятельно получать знания характеризует компетентность студента.

Компетентность специалиста определяется не через определенную сумму знаний и умений, а характеризует умение человека мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт. По мнению академика РАО А. М. Новикова «профессиональная компетентность» подразумевает помимо технологической подготовки, профессиональной, целый ряд других компонентов, имеющих, в основном внепрофессиональный опыт или надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту. Это, в первую очередь, такие

качества как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, умение постоянно учиться и обновлять знания; такие качества мышления, как гибкость, системное мышление; такие коммуникативные качества, как коммуникация, умение вести диалог и другие.

Таким образом, для того, чтобы стать компетентным специалистом, необходимо овладеть совокупностью компетенций, среди которых можно выделить общие компетенции и профессиональные. Общие (ключевые) — определяющие компетенции, соответствующие наиболее широкому спектру специфики, являются универсальными, востребованы всеми профессиями — метапрофессиональными.

Специальные компетенции — это компетенции, необходимые для осуществления конкретного вида профессиональной деятельности специалиста.

Каким образом в вузе можно формировать и развивать эти компетенции? Технологией обучения, которые инициируют самостоятельную активную учебно-познавательную деятельность студента, развивают его личностные качества, позволяют построить индивидуальный образовательный маршрут. Принцип сознательности и активности студентов в обучении при руководящей роли преподавателя отражает активную роль личности в обучении, подчеркивает, что он является субъектом обучения, а не пассивным его объектом. Активность обучаемых должна быть направлена не столько на простое запоминание и проявление внимания, сколько на процесс самостоятельного добывания знаний, когда они сами усваивают новые знания, исследуют факты и делают доступные выводы и обобщения, конкретизируют свои знания, выявляя и исправляя ошибки, неточности, намечая план новых действий по овладению знаниями.

Активная переработка информации необходима в содержании любого предмета. Это означает, что самостоятельная научно-информационная деятельность органично «встраивается» в учебный процесс на любом этапе и при любой форме организации. Полученный отдельный результат в виде его «экспортной модели» становится общественным достоянием. Происходит переход знания в информацию. Смещение акцента на звено «знания информация» качественно изменяет характер познавательной деятельности студентов — с репродуктивной и частично-поисковой, на действительно творческий. Изменяется и роль преподавателя, с традиционной — контролирующей — функции, акцент в его деятельности переносится на функции управления внешними факторами, преподаватель создает условия для развития внутренней самодетальности — целевых и волевых установок, рефлексии.

Готовность к непрерывному поиску нового, актуального знания, к грамотному осуществлению информационных процессов (поиска, хранения, переработки, распространения) — одна из профессиональных компетенций специалиста в любой отрасли, которая определяет успешность его личностного роста и социальную востребованность. Студент осознает себя не только потребителем, но и распространителем нового знания, ощущает общественную значимость своей индивидуальной познавательной деятельности.

Любая квалифицированная профессиональная деятельность предполагает не только профессиональную компетентность, но и общую — как, например,

умение самоопределяться (отличники не всегда добиваются успеха в практической работе). В связи с этим особый интерес представляет такое личностное качество, как общая компетентность, которая не означает, что вы знаете, а что делаете конкретно. Определим общую компетентность, как способность человека выполнять какую либо деятельность на основе ранее полученного опыта. Как известно, базовыми компонентами для развития изменений являются навыки, их совокупность представляет собой основу, сформированную, устойчивую способность выполнять действия в профессиональной деятельности. В числе важных навыков можно выделить способность регулировать мыслительную деятельность и психическое состояние, мобилизовать возможности и ресурс, осуществлять весь комплекс деятельности, образующий целостную технологию продуктивного профессионального труда специалиста.

Компьютерные технологии обучения требуют разработки новых методов обучения, направленных на подготовку компетентного специалиста. При самостоятельной работе студентов целесообразно применять электронные модули, а также на практических занятиях в компьютерном классе, поскольку они включают в себя:

- лекционную информацию;
- программное обеспечение практических занятий;
- примеры выполнения самостоятельных и контрольных работ;
- комплекты итоговых контрольных работ для проверки заданий по темам курса.

Электронные модули могут обеспечить высокую эффективность и экономичность обучения. С помощью электронного модуля студент может дополнительно изучать учебный материал в соответствии со своим темпом и своими возможностями.

Переход на безбумажную технологию в образовательном процессе, создание системы информационного обеспечения ряда дисциплин, применение средств мультимедиа (текст, графика, звук, видео) обеспечивает развитие интереса к учебному предмету, более высокую мотивацию студентов. Сочетание традиционных методов обучения и указанных технических средств изучения профессиональных дисциплин позволяет обеспечить высокую эффективность результатов обучения.

В современном процессе обучения происходит информационный процесс, предполагающий передачу источников учебной информации преподавателем. В этом процессе целесообразно рассматривать информационные ресурсы учебного и научного назначения.

К информационным ресурсам относятся:

- базы данных и знаний;
- автоматизированные библиотечные системы;
- электронные журналы;
- автоматизированные обучающие системы и т. д.

Все выше изложенное приводит к мысли о необходимости методической схемы обучения, которая представляет собой совокупность характеристик и параметров, определяющих систему приемов и методов обучения, ведущих к наиболее значительному успеху подготовки студентов, хорошему качеству и высокой эффективности.

Список литературы

1. Байденко В. И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса//Профессиональное образование и формирование личности специалиста. — М.- 2002.
2. Дзугоева, М. Г. Постановка и решение задач — основа информационной компетентности студентов/М. Г. Дзугоева//Проблемы качества образования: Материалы XIII Всерос. совещания: М.: Изд-во Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.-2003.
3. Зайцева, О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.- Брянск,.-2002.
4. Новиков А. М. Профессиональное образование в России. — М.- 1997.
5. Семёнов, А. Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании. — М.: Изд-во МИПКРО.-2000.
6. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. — Самара. — 2001.

*Янбарисов Радик Халитович,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
магистрант кафедры общей и социальной психологии*

Компетентностный подход в обучении и перспективы его реализации

В современной отечественной педагогике известно довольно большое число различных подходов, лежащих в основе подготовки специалистов. В их числе есть как уже известные и устоявшиеся (традиционный — знание центристский, системный, деятельностный, комплексный, личностно-ориентированный, личностно — деятельностный). Остальные вошедшие в научный оборот сравнительно недавно (ситуационный, контекстный, полипарадигмальный, информационный, эргономический и др.). Сюда же относится и компетентностный подход. Методологии, входящие в первую группу, более или менее полно разработаны, хотя и в разной степени. Так, убедительное обоснование имеют системный, деятельностный и комплексный подходы. Их суть раскрыта с позиций философии, психологии, педагогики. Они широко представлены в научно-педагогической литературе. В меньшей степени разработаны личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подходы, которые получили в последние годы широкое распространение среди теоретиков и практиков образования. Тем не менее, ясности в их содержании до сих пор нет. Одна из причин — в непроработанности главного вопроса о том, что такое личность, в недостатке фундаментальных знаний о личности в современной науке.

Что касается второй группы подходов, то они еще не получили достаточного научного обоснования, но тем не менее находят все большее признание среди исследо-

вателей. Идея компетентностного подхода в педагогике зародилась в начале 80-х годов прошлого века, когда в журнале «Перспективы. Вопросы образования» была опубликована статья В. де Ландшеер «Концепция «минимальной компетентности». Первоначально речь шла не о подходе, а о компетентности, профессиональной компетентности, профессиональных компетенциях личности как цели и результате образования. При этом компетентность в самом широком смысле понималась как «углубленное знание предмета или освоенное умение». По мере освоения понятия происходило расширение его объема и содержания. В самое последнее время (с конца прошлого века) стали уже говорить о компетентностном подходе в образовании (В. Болотов, Е. Я. Коган, В. А. Кальней, А. М. Новиков, В. В. Сериков, С. Е. Шишов, Б. Д. Эльконин и др.).

Компетентностно-ориентированное профессиональное образование — не дань моде придумывать новые слова и понятия, а объективное явление в образовании, вызванное к жизни социально-экономическими, политико-образовательными и педагогическими предпосылками. Прежде всего, это реакция профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия, на процессы, появившиеся вместе с рыночной экономикой. Рынок предъявляет к современному специалисту целый пласт новых требований, которые недостаточно учтены или совсем не учтены в программах подготовки специалистов. Эти новые требования, как оказывается, не связаны жестко с той или иной дисциплиной, они носят надпредметный характер, отличаются универсальностью. Их формирование требует не столько нового содержания (предметного), сколько иных педагогических технологий. Подобные требования одни авторы называют базовыми навыками (В. И. Байденко), другие — надпрофессиональными, базисными квалификациями (А. М. Новиков), третьи — ключевыми компетенциями.

Выделяются, по крайней мере два подхода к пониманию ключевых компетенций. Одни (В. И. Байденко, Б. Оскарссон, А. Шелтон, Э. Ф. Зеер) ключевые компетенции рассматривают как качества личности, которые важны для осуществления деятельности в большой группе разнопрофильных профессий. Другие (А. М. Новиков) говорят о них как «сквозных» знаниях и умениях, необходимых в любой профессиональной деятельности, в различных видах работы. Другими словами, первые делают акцент на личностных свойствах, а вторые — на знаниях и умениях, обладающих свойством широкого переноса. При всем разнообразии набора компетенций (которое надо воспринимать спокойно) важно, чтобы они отвечали двум важным критериям: обобщенность (обеспечивающая возможность переноса компетенции на разные сферы и виды деятельности) и функциональность, отражающая момент включенности в ту или иную деятельность.

Компетентностный подход имеет педагогические предпосылки как в практике, так и в теории. Если говорить о практике профессионального образования, то педагоги уже давно обратили внимание на явное расхождение между качеством подготовки выпускника, даваемым учебным заведением (школа, ссуз, вуз), и требованиями, предъявляемыми к специалисту производством, работодателями.

Существует пробел в подготовке специалистов, состоящий в том, что формируя систему предметных знаний и умений, учебные заведения уделяют явно недостаточ-

ное внимание развитию многих личностных и социальных компетенций, определяющих (при одном и том же уровне образования) конкурентоспособность выпускника.

В современной практике необходимо помнить, что знания, умения и понятия — несомненно, важные компоненты образовательного процесса, но их недостаточно. Для успешного вхождения в жизнь выпускнику требуется качество, которое бы вмещало в себя умение использовать полученные знания, умения и навыки в различных жизненных ситуациях. Именно это качество и является компетентностью.

В качестве цели при реализации компетентного подхода в образовании выступает формирование компетентного выпускника, специалиста. Компетенции в современной педагогике профессионального образования необходимо рассматривать как новый, обусловленный рыночными отношениями, тип целеполагания в образовательных системах. Главное отличие этого типа целеполагания от традиционного, академического подхода к формированию целей, состоит в том, что компетентностная модель становится свободнее, независимее от предмета труда, но учитывает его, при этом оставляя главными междисциплинарные, интегрированные требования к результату образовательного процесса. Компетентностный подход означает, что цели образования привязываются более сильно с ситуациями применимости в мире труда. Поэтому компетенции «охватывают способность, готовность познания и отношения (образы поведения), которые необходимы для выполнения деятельности. Традиционно при этом различают предметную, методологическую и социальную компетентность». Б. Д. Эльконин полагает, что «компетентность — мера включенности человека в деятельность». С. Е. Шишов рассматривает категорию компетенции «как общую способность, основанную на знаниях, ценностях, склонностях, дающую возможность установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы».

Нередко компетентность рассматривают как синоним качества подготовки. Рассмотрим их соотношение. На наш взгляд, соотношение между качеством подготовки специалиста и компетентностью специалиста такое же, как между общим и частным. Качество подготовки специалиста — понятие многомерное и многокомпонентное. Оно включает в себя совокупность качеств тех объектов и процессов, которые имеют отношение к подготовке специалиста. Это многоуровневое явление. Можно говорить о качестве на федеральном, региональном, институциональном, личном уровнях. Можно говорить о качестве результата и качестве процесса, качестве проекта (или модели подготовки), которые ведут к результату. И так далее.

Что же касается компетентности, то это понятие связано с результативной стороной образовательного процесса. Мы говорим: компетентный специалист, компетентный педагог или руководитель. Или: «социальная (профессиональная, бытовая и т. п.) компетентность личности специалиста» и т. д. Но не говорят: «компетентный процесс обучения», «компетентное содержание», «компетентная цель», «компетентные условия» и т. п.

В сущностном, содержательном плане понятие «качество подготовки специалиста» богаче, шире по своему объему, чем понятие «компетентность специалиста».

С другой стороны, качество и компетентность могут находиться в отношениях «средство, условие — цель». Качественные цели, содержание, формы, методы и средства, условия подготовки являются необходимой гарантией формирования компетентного специалиста.

Понятие «компетентность», если говорить о структуре подготовки специалиста (включающей цели, содержание, средства, результат), употребляется применительно к цели и результату, а качество — ко всем компонентам структуры. Компетентность — характеристика качества цели.

Касаясь вопроса о перспективе реализации компетентностного подхода, необходимо выяснить — заменяет ли он традиционный, академический (знаницентристский) подход к образованию и оценке его результатов. С нашей точки зрения, компетентностный подход не отрицает академического, а углубляет, расширяет и дополняет его. Компетентностный подход более соответствует условиям рыночного хозяйствования, ибо он предполагает ориентацию на формирование наряду с профессиональными ЗУНами (что для академического подхода — главное и практически единственное), трактуемыми как владение профессиональными технологиями, еще и развитие у обучающихся таких универсальных способностей и готовности (ключевых компетенций), которые востребованы современным рынком труда.

Компетентностный подход, будучи ориентированным, прежде всего, на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования, предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса — содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки. Главное здесь — это проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов).

Таким образом, мы видим, что компетентностный подход является неотъемлемой частью на современном этапе развития образования.

Список литературы

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня.- 2003.
2. Леднев В. С., Никандров Н. Д., Рыжаков М. В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. М.- 2002.
3. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость?//Стандарты и мониторинг в образовании. -2002.
4. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. М.- 1999.
5. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды/Под ред. В. В. Давыдова, В. П. 3 инченко. — М.: «Педагогика». — 1989.

Секция 7. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Козодаева Лариса Федоровна

*Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина
ассистент кафедры специальной дошкольной педагогики и психологии*

Логопедическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья

На современном этапе развития специальной педагогики проблема логопедической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья становится особо актуальной. В последние годы произошли значительные изменения в организации и содержании логопедической помощи детям с проблемами в развитии: широкое привлечение учителей-логопедов к работе с данной категорией детей, введение дополнительных ставок учителей-логопедов в штатное расписание специальных образовательных учреждений; разработаны методические рекомендации по коррекции речевой деятельности этих детей. Однако в ходе коррекционно-логопедической работы у учителя-логопеда возникают определенные трудности: недостаточный объем знаний основ олигофренопедагогики, сурдопедагогики, тифлопедагогики, основ специальной психологии, а также недостаточная разработанность используемой системы специальных методов и приемов коррекции речевой деятельности для каждой категории детей. Для повышения эффективности логопедической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья используемые коррекционные технологии требуют научного подтверждения и предварительной апробации, а также определение перспективных направлений в развитии и совершенствовании этого процесса в условиях модернизации специального образования детей.

Комплексная реабилитация детей с нарушениями психофизического развития предполагает создание условий, обеспечивающих полноценную жизнь данной категории детей в обществе, сохранение достоинства личности, укрепление и совершенствование здоровья, оказание им специальной помощи, что является новым этапом в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, гуманизацией современного педагогического образования.

Сложность и своеобразие психики аномальных детей требует тщательного методологического подхода к процессу комплексной реабилитации. Психологическая коррекция как одна из составляющих комплексной реабилитации определяется следующими основополагающими принципами: принцип личностного подхода, казуальный принцип, принцип комплексности, принцип деятельностного подхода¹.

¹ Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001.

Важной составной частью комплексной медико-психолого-педагогической реабилитации детей с различными видами отклонений в развитии является логопедическая реабилитация. Речевые нарушения, трудности в овладении родной речью отмечаются практически при всех видах отклонений психофизического развития: при умственной отсталости, при задержке психического развития, при детском церебральном параличе, при сенсорных нарушениях, при эмоциональных расстройствах.

Речь является основным видом коммуникативной деятельности и основой формирования социальных связей ребенка с окружающим миром. В связи с этим при отставании в развитии речи или при наличии нарушений речевой функции у ребенка возникают проблемы, связанные с развитием познавательной деятельности, с вербальной коммуникацией, оказываются расстроены объективно существующие взаимоотношения между индивидом и обществом, проявляющиеся в речевом общении.

Речевые дефекты у детей с ограниченными возможностями здоровья многообразны, сложны по структуре, степени выраженности и, как правило, сочетаются с неврологической и психопатологической симптоматикой, с различными отклонениями в психической деятельности и эмоционально-волевой сфере. В силу нарушений интеллектуальной деятельности, деятельности отдельных анализаторов, моторики речевые нарушения у данных категорий детей не укладываются в традиционные виды, формы, классификации и являются сложными, комбинированными дефектами, в которых прослеживаются определенные связи и взаимодействие с ведущим нарушением. Вместе с тем у этих детей выявляются и некоторые общие трудности и закономерности нарушенного нервно-психического развития: низкая умственная работоспособность, недостаточная концентрация внимания, снижение памяти, незрелость эмоционально-волевой сферы, ограниченность запасов знаний и представлений об окружающем мире, недостаточное развитие моторных функций, отставание в развитии пространственных представлений. В связи с этим логопедическая реабилитация детей с различными отклонениями в развитии представляет собой сложный и длительный процесс и направлена на коррекцию речевых нарушений и формирование личности ребенка.

Особые трудности вызывает логопедическое обследование разных категорий детей с проблемами в развитии, т. к. существующие дифференциальные диагностики несовершенны, в большинстве случаев представлены традиционными вербальными методиками.

Логопедическое обследование детей с различными видами нарушений психофизического развития должно быть направлено на полное и всестороннее выявление симптоматики речевых нарушений и их патогенеза в целях определения точного заключения о состоянии речевой функции, позволяющего определить дифференцированные и наиболее эффективные методы и приемы логокоррекционной работы. Поэтому в практической деятельности логопеды широко используют помимо традиционных диагностических приемов логопедического обследования, модифицированные, адаптированные методики клинического, психологического и педагогического обследования, экспериментальные данные.

Коррекционно-логопедическая работа по преодолению речевых нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья должна иметь дифференцированную направленность, которая определяется ведущим нарушением, вторично связанными с ним отклонениями в развитии, а также наличием сохранных функций, компенсаторных возможностей и индивидуальных особенностей ребенка.

Логопедическая реабилитация детей с умственной отсталостью определяется тесной взаимосвязью речевой и познавательной деятельности детей и имеет ряд особенностей:

- логопедический процесс должен быть направлен на формирование мыслительных операций;

- на каждом логопедическом занятии необходимо проведение коррекционной работы по формированию всех компонентов речевой деятельности в целом;

- в ходе логопедической работы необходимо обеспечивать максимальное включение всех анализаторов, использовать разнообразную наглядность (при постановке звуков — зрительное восприятие артикуляции, кинестетические ощущения от движений кисти руки, тактильное восприятие муляжей правильной артикуляции звуков и т. д.);

- коррекцию нарушений речи необходимо проводить параллельно с моторным развитием;

- сформированные речевые умения и навыки необходимо постоянно закреплять в разных ситуациях общения.

У детей с задержкой психического развития нарушения речи проявляются в несформированности фонетико-фонематических процессов, бедности словаря и недостаточной дифференцированности лексических значений слов, трудностях в усвоении логико-грамматических конструкций и в формировании связной речи.

Основные направления коррекционно-логопедического обучения:

- развитие познавательной активности;

- обогащение активного и пассивного словарного запаса;

- развитие и совершенствование психологической базы речи;

- развитие артикуляционной и мелкой моторики;

- формирование произносительных умений и навыков;

- совершенствование лексических и грамматических средств языка и связной речи.

Специфика коррекционно-логопедической работы с детьми, имеющими нарушения зрения, определяется взаимосвязью и взаимодействием речевой и зрительной недостаточностью и состоит в следующем:

- преодоление нарушений понимания смысловой стороны речи;

- устранение вербализма и эхололий на фоне ограниченного словарного запаса;

- накопление и обогащение словарного запаса в ходе ознакомления с окружающей действительностью;

- организация общения в ходе совместной предметной деятельности на основе активного использования всех сохранных анализаторов, сопровождение всех действий речью.

Степень снижения слуха и развития речи находятся в прямой зависимости. Формирование речи у глухих детей основывается на компенсаторном использовании сохранных анализаторов, у слабослышащих детей — на основе остаточного слуха в условиях естественного общения. Логопедическая реабилитация детей со снижением слуха проводится поэтапно и преследует определенные цели.

В ходе первого (подготовительного) этапа идет подготовка ребенка к восприятию разнообразных вербальных и невербальных звуков, активизация речевой деятельности, слухового внимания и слуховой памяти. Целью второго (дофонемного) этапа является формирование у детей неречевого слуха, т. е. акустических образов, неречевых звучаний на сенсорно-перцептивном уровне, включающем развитие слуховых ощущений и процесса восприятия. На третьем (фонемном) этапе основной целью является практическое усвоение систем языка. Целью четвертого (интегративного) этапа является развитие связной речи на основе интеграции фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка, формирование самоконтроля речи.

У детей с церебральным параличом имеют место различные речевые нарушения: дизартрия, анартрия, алалия, заикание. Основные цели логопедической работы с детьми с ДЦП — развитие речевого общения, улучшения разборчивости речевого высказывания. Для реализации этих целей необходимо проводить логокоррекционную работу по уменьшению степени проявления двигательных дефектов и нормализации мышечного тонуса органов речевого аппарата; по развитию речевого дыхания, голоса и нормализации просодической стороны речи; по формированию артикуляционного праксиса на этапе постановки, автоматизации и дифференциации звуков речи, по развитию фонематических процессов, по нормализации лексико-грамматических навыков экспрессивной речи, по функциональных возможностей кистей и пальцев рук.

Речевые нарушения у детей с ранним детским аутизмом разнообразны. У детей с РДА отмечается своеобразное отношение к речевой действительности, своеобразие в становление экспрессивной и импрессивной сторон речи. При восприятии речи заметно снижена (или полностью отсутствует) реакция на говорящего. «Игнорируя» простые, обращенные к нему инструкции, ребенок может вмешиваться в не обращенный к нему разговор. Лучше ребенок реагирует на тихую шепотную речь. Первые активные речевые реакции, проявляющиеся у нормально развивающихся детей в виде гуления, у детей с РДА могут запаздывать, отсутствовать или быть обедненными, лишенными интонирования. То же самое относится и к лепегу. Первые слова у аутичных детей появляются обычно рано — это простые слова: «мама», «папа», «деда», но они используются без соотнесения со взрослым. У большинства детей с двух лет появляется фразовая речь, как правило, с чистым произношением. Но дети практически не пользуются ею для контактов с людьми. Они редко задают вопросы; если таковые появляются, то носят повторяющийся характер. При этом наедине с собой дети обнаруживают богатую речевую продукцию: что-то рассказывают, читают стихи, напевают песенки. Некоторые демонстрируют выраженную многоречивость, но, несмотря на это, получить ответ на конкретный вопрос от таких детей очень сложно, их речь не сочетается с ситуацией и никому не адресована.

Дети наиболее тяжелой, 1-й группы, по классификации К. С. Лебединской и О. С. Никольской, могут так и не овладеть разговорным языком. Для таких детей характерна полная отрешённость от происходящего вокруг, при попытках взаимодействия с ребёнком наблюдается проявление крайнего дискомфорта. Отсутствует социальная активность, даже близким трудно добиться от ребёнка какой-либо ответной реакции: улыбки, взгляда. Дети данной группы стараются не иметь никаких точек соприкосновения с окружающим миром, они могут игнорировать мокрые пелёнки и даже жизненно важные, витальные потребности — голод. Очень тяжело переносят взгляд глаза в глаза и избегают различных телесных контактов.

Для детей 2–1 группы характерны «телеграфные» речевые штампы, эхолалии, отсутствие местоимения «я» (называние самого себя по имени или в третьем лице — «он», «она»)¹.

Нарушения в становлении импрессивной стороны речи проявляются в слабости или отсутствии реакции на речь, предпочтении тихой, шепотной речи, «непонимании» словесных инструкций.

При нарушениях экспрессивной речи отмечается отсутствие или запаздывание фаз гуления, лепета, их неинтонированность; запаздывание или опережение появления первых слов, их эхолалический характер, необращенность к человеку, необычность, малоупотребительность; «плавающие» слова. В части наблюдений имелся регресс речи на уровне отдельных слов. Наблюдаются запаздывание или опережение появления фраз; их необращенность к человеку; преобладание фраз эхолалических, комментирующих, аутокоманд, эхолалий-цитат, эхолалий-обращений, эхолалий-формул, отставленных эхолалии. Характерна склонность к вербализации: игра фонетически сложной, аффективно насыщенной речью; неологизмы, монологи и аутодиалоги; слова-отрицания, также наблюдается склонность к декламации, рифмованию, интонационной акцентуации ритма. Наличие хорошей фразовой речи диссоциировало с отсутствием местоимения «я». В части наблюдений отмечался регресс уже на уровне фразовой речи. При общем нарушении развития целенаправленной коммуникативной речи возможно увлечение отдельными речевыми формами, постоянная игра звуками, слогами и словами, рифмование, пение, коверканье слов, декламация стихов и т. п.

Ребенок зачастую вообще не может направленно обратиться к другому человеку, даже просто позвать маму, попросить ее о чем-то, выразить свои нужды. Для аутичных детей обычно пристрастие к рифмам, стихам, чтению их наизусть «километрами». Музыкальный слух и хорошее чувство речевой формы, внимание к высокой поэзии — это то, что поражает всех, кто близко сталкивается с ними в жизни.

При тяжелых случаях наблюдается мутизм либо повышенный вербализм, нарушения речевого общения с окружающими, что приводит к несформированности коммуникативного поведения.

Специфика логопедической реабилитации данной категории детей определяется невозможностью посещения специальных детских учреждений. В связи с этим необхо-

¹ Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. Дети с нарушениями общения – ранний детский аутизм. – М.: Просвещение, 2002.

дима организация и проведение логопедической работы в домашних условиях с привлечением родителей и других членов семей. Наиболее значимой и основной задачей коррекционной работы является установление эмоционального контакта с ребенком. Для этого используются разнообразные игры (пускание мыльных пузырей, игры в бассейне, игры со снегом и т. д.), в которых принимают участие взрослые. Взрослым рекомендуется сопровождать речь все режимные моменты, игровую и изобразительную деятельность. С целью активизации речевой деятельности педагогам и родителям следует создавать ситуации эмоционального подъема, избегать постановки вопросов и запретов. Особая роль в логокоррекционной работе при раннем детском аутизме отводится использованию игротерапии и упражнений по развитию общей и мелкой моторики. Развитие речевой деятельности у детей с ранним детским аутизмом в дошкольном возрасте носит индивидуальный характер. В случаях повышения уровня речевого развития возможно введение этих детей в коллектив и обучение в школах разного типа.

Большое значение в организации логопедической реабилитации детей с нарушениями психофизического развития имеет правильное распределение их в подгруппы, грамотное построение коррекционно-логопедических занятий с ними, преемственность в работе логопеда с олигофренопедагогом, тифлопедагогом, сурдопедагогом, психологом, медицинскими работниками, родителями.

Коррекционно-логопедическую работу с детьми, имеющими различные отклонения в развитии, необходимо начинать с раннего возраста. Это обусловлено тем, что сензитивный период развития речи непродолжителен и несвоевременно оказанная помощь влечет за собой грубые, стойкие отклонения в речевом развитии.

Таким образом, логопедическая реабилитация стимулирует личностное развитие ребенка и способствует укреплению психосоматического здоровья. Речь становится мощным компенсаторным фактором, стимулирующим общее развитие ребенка, облегчающим включение его в общественно-полезную деятельность и адаптацию в обществе.

Список литературы

1. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. — СПб.: Речь, 2001.
2. Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. Дети с нарушениями общения — ранний детский аутизм. — М.: Просвещение, 2002.

*Тропина Татьяна Дмитриевна, МБДОУ ДСКВ № 13 «Родничок»,
учитель-логопед*

Особенности формирования личности у детей с нарушениями речи

Речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. Овладение способностью к речевому общению создаёт предпосылки для социальных контактов с людьми, благодаря которым формируются и уточняются представления

ребёнка об окружающей действительности, совершенствуются формы её отражения. Овладение ребёнком речью способствует осознанию, планированию и регуляции его поведения. Речевое общение создаёт необходимые условия для развития различных форм деятельности и участия в коллективном труде.

Нарушения речи в той или иной степени отрицательно влияют на деятельность и поведение ребенка, а также могут оказывать влияние на умственное развитие, особенно на формирование познавательной деятельности, что обусловлено тесной взаимосвязью речи и мышления и ограниченностью социальных, в частности речевых, контактов, в процессе которых осуществляется познание ребёнком окружающей действительности.

Нарушения речи, ограниченность речевого общения отрицательно влияют на формирование личности ребёнка, вызывают психические наслоения, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствуют развитию отрицательных личностных качеств (застенчивость, нерешительность, замкнутость, негативизм, чувства неполноценности). В связи с этим данный вопрос приобретает особую значимость и актуальность при изучении детей с речевыми нарушениями.

В психологической науке категория «личность» относится к числу базовых понятий.

И. С. Кон по поводу феномена личности писал: «С одной стороны, она обозначает конкретного индивида (лицо) как субъекта деятельности, в единстве его индивидуальных свойств (единичное) и его социальных ролей (общее). С другой стороны, личность понимается как социальное свойство индивида, как совокупность интегрированных в нём социально значимых черт, образовавшихся в процессе прямого и косвенного взаимодействия данного лица с другими людьми и делающих его, в свою очередь, субъектом труда, познания и общения». Чаще всего под личностью понимают человека в совокупности его социальных и жизненно важных качеств, приобретённых им в процессе социального развития, а также устойчивые свойства человека, которые определяют значимые в отношении других людей поступки. Личность — это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих.

Появляясь на свет как индивид, имеющий определённые биологические свойства, человек включается в систему общественных взаимоотношений и процессов, в результате чего приобретает особое социальное качество — он становится личностью. Это происходит потому, что человек включается в систему общественных связей, выступает в качестве субъекта — носителя сознания, которое формируется и развивается в процессе деятельности.

Понятие «личность» характеризует один из наиболее значимых уровней организации человека, а именно особенности его развития как социального существа. В структуру личности обычно включают способности, темперамент, характер, мотивацию и социальные установки. Способности — это индивидуально устойчивые свойства человека, определяющие его успехи в различных видах деятельности. Темперамент — это динамическая характеристика психических процессов человека. Характер содер-

жит качества, определяющие отношение человека к другим людям. Мотивация — это совокупность побуждений к деятельности, а социальные установки — это убеждения людей. Некоторые авторы включают в структуру личности такие понятия, как воля и эмоции. Например, чувства — одни из видов эмоций, — чаще всего имеют социальную направленность, а волевые качества присутствуют в регуляции поведения человека как члена общества¹. Существует много различных теорий личности, и в каждой из них проблема развития личности рассматривается по-своему.

Развитию личности детей с различными дефектами речи посвящен ряд исследований Л. С. Выготского, Т. А. Власовой, В. И. Селиверстова, Р. Е. Левиной и других. Согласно их работам дефекты развития речи — это общее понятие, включающее практически все отклонения в речевом развитии. Нарушения речи могут в разной степени затрагивать те или иные компоненты речи и психики в целом.

Психолого-педагогическая классификация речевых расстройств предполагает выделение двух групп нарушений: нарушения средств общения и в применении средств общения. К первой группе относятся фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи, ко второй — заикание. Р. Е. Левина считала, что не существует речевого нарушения самого по себе, оно всегда связано с личностью и психикой конкретного индивидуума со всеми присущими ему особенностями. Роль недостатков речи в развитии ребенка зависит от природы дефекта, его степени, а также от того, как ребенок относится к своему дефекту. Проблеме становления личности детей с речевыми нарушениями уделяли внимание многие педагоги, психологи. Общая черта личности детей данной категории, по их мнению, заключается в том, что речевой дефект создает измененное положение у всех детей независимо от вида и степени дефекта: они более «другие» и именно эта «разница» в определенной мере определяет их дальнейший жизненный путь. Отклонения в развитии вызывают, прежде всего, нарушения в области коммуникации, речевого общения.

Под речевым общением понимается такая активность взаимодействующих людей, в ходе которой они с помощью языковых средств организуют совместную деятельность. Языковые и коммуникативные способности, в свою очередь, рассматриваются как высшие психические функции, которые находят свое выражение в языковой и коммуникативной компетентности. При низком уровне языковой способности ребенка с общим недоразвитием речи наблюдается недостаточность коммуникативной способности, что в свою очередь усложняет процесс учебной коммуникации, речевого взаимодействия в процессе совместной игровой, учебной, трудовой деятельности.

Речевые нарушения у детей могут также приводить и к нарушениям их эмоционально-волевой сферы, что может стать причиной возникновения патологических форм поведения. У детей с речевыми нарушениями можно довольно часто наблюдать переоценку собственных сил и возможностей и своего положения в группе, то есть неадекватно завышенный уровень притязаний. Такие дети некритично стремятся к лидерству, реагируют негативизмом и агрессией на любые затруднения, сопротивляются требованиям взрослых, либо отказываются от выполнения деятельно-

¹ Общая психология [Текст]: учебник для вузов./А. Г. Маклаков. - СПб.: Питер, 2008.

сти, в которой могут обнаружить свою несостоятельность. В основе возникающих у данной категории детей отрицательных эмоций лежит внутренний конфликт между притязаниями и неуверенностью в себе. Также часто можно наблюдать и прямо противоположное явление — недооценку своих возможностей.

Поведение детей с речевыми нарушениями отличается нерешительностью, крайней неуверенностью в своих силах. Они легко поддаются под чужое влияние. Искаженное восприятие самого себя и окружающего мира, ошибочная оценка своих способностей и личностных свойств ведут к нарушению взаимодействия с окружающей средой и снижению эффективности деятельности, что препятствует оптимальному развитию личности. Данные нарушения накладывают отпечаток на взаимодействие ребенка и его социальное окружение. Одним из наиболее частых проявлений нарушенных отношений со средой являются реакции дезадаптации. Под реакциями дезадаптации понимаются относительно кратковременные психогенные расстройства, возникающие при столкновении личности с трудными или непреодолимыми обстоятельствами и нарушающие нормальное приспособление к условиям существования¹.

Ситуации повышенного риска, предрасполагающие к возникновению реакции дезадаптации в дошкольном возрасте, можно представить следующим образом: невозможность соответствовать ожиданиям семьи; неприятие семьей, детским коллективом; неспособность справляться с нагрузкой; враждебное отношение родителей;

отрыв от семьи, смена коллектива. Общей чертой дезадаптации является утрата или снижение чувства защищенности. Дети могут остро реагировать на реальную или воображаемую утрату защищенности. Типичные для них кризисные ситуации связаны со снижением ценности «Я» — они действительно не оправдывают возлагавшихся на них родителями или педагогами надежд или, им почему-либо так кажется, переживают свою реальную или мнимую непризнанность, несостоятельность, боятся за свое здоровье или жизнь. Психологические трудности дезадаптирующего характера, испытываемые детьми с речевыми нарушениями, чаще всего имеют вторичную обусловленность, формируясь как следствие неверной интерпретации воспитателем, родителями их индивидуально-психологических свойств. По наблюдениям специалистов, большинство детей с нарушениями речи переживают состояние фрустрации под влиянием постоянных неудач. Эти переживания нередко усугубляются недостаточной тактичным и негибким поведением воспитателя, и прогрессирование декомпенсации идет по пути развития неврозоподобной симптоматики. При этом повышается тревожность, снижается самооценка².

Таким образом, развитие личности обусловлено не только дефектом как таковым, но и тем фактом, что ребенок осознает свой дефект и чувствует особое отношение к нему со стороны других людей. Приспосабливаясь к своему дефекту, как внутренне, так и через поведение, ребенок формирует определенные защитные механизмы, которые накладывают отпечаток на формирование его личности. Вместе с тем применение специальных форм психологической помощи, наряду с коррекционной логопедиче-

¹ Исаев Д. Н. Психопрофилактика в практике педиатров. — Л.: Медицина, 1984.

² Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. — СПб, «МиМ», 1997.

ской работой, направленной на исправление речевых дефектов, значительно сглаживает проявления вторичных нарушений и способствует полноценному развитию личности ребенка.

Психокоррекционная работа направлена на развитие и совершенствование личностной сферы дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи (И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, У. В. Ульенкова), строится с учётом следующих методологических принципов:

- принцип единства коррекции и развития;
- принцип взаимосвязи коррекции и компенсации;
- принцип учёта возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития;
- принцип комплексности методов психолого-педагогического воздействия;
- принцип личностно-ориентированного и деятельностного подхода (П. Я. Гальперин А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев и другие);
- принцип оптимистического подхода;
- принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к коррекционной работе с ребёнком.

Ребёнок развивается в целостной системе социальных отношений, субъектом которой он является (Л. С. Выготский, Л. А. Венгер и другие). Развитие ребёнка происходит в системе отношений с близкими ему людьми, взрослыми. Особенности межличностных отношений, общения, форм совместной деятельности и способов её осуществления составляют важнейший компонент развития, определяют его зону ближайшего развития. Успех коррекционной работы с ребёнком зависит и от сотрудничества с родителями.

Психокоррекционная работа с ребёнком может дать положительную динамику, если она, опираясь на основные принципы, реализуется во взаимосвязи психолога, педагога с ребёнком и его родителями, при активной роли самого ребёнка¹.

Список литературы

1. Исаев Д. Н. Психопрофилактика в практике педиатров. — Л.: Медицина, 1984.
2. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. — СПб, «МиМ», 1997.
3. Логопедия [Текст]: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений/под ред. Л. С. Волковой, Н. С. Шаховской. — М.: ВЛАДОС, 2003.
4. Детская психология [Текст]: учебник для студ. сред. учеб. заведений/Г. А. Урунтаева. — М.: Издательский центр «Академия», 2006.
5. Общая психология [Текст]: учебник для вузов./А. Г. Маклаков. — СПб.: Питер, 2008.
6. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи [Текст]: пособие для психологов, логопедов, учителей-дефектологов/Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. — М.: Книголюб, 2008. (по научной редакции И. Ю. Левченко)

¹ Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи [Текст]: пособие для психологов, логопедов, учителей-дефектологов/Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. - М.: Книголюб, 2008. (по научной редакции И. Ю. Левченко)

7. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/под ред. Б. П. Пузанова. — М.: Издательский центр «Академия», 1998.
8. Личностная психология [Текст]/М. И. Смирнов. — Киров: КГПИ, 1994.
9. Психология. Вып. 8. Психология формирования личности детей дошкольного и школьного возрастов [Текст]/Редкол.: Б. А. Бенедиктов и др. — Минск. гос. пед. ин — т им. А. М. Горького. — Мн.: Нар. асвета, 1987.
10. Психология личности [Текст]/А. Г. Ковалёв. — М.: Просвещение, 1970.

Секция 8. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

*Окунева С. Е. Елецкий государственный университет
им. И. А. Бунина, г. Елец, Россия*

Теоретические основы фонематического восприятия и речевого слуха у детей 7 года жизни

Ребенок в процессе овладения фонологическими средствами языка проделывает огромную работу. Для усвоения отдельных звуков речи ребенку требуется разное время. Правильные условия воспитания и обучения ребенка приводят к усвоению грамматической и звуковой сторон речи¹.

Звуковая сторона языка рано становится предметом внимания ребенка, который требует от своей речи и речи окружающих его людей точного уподобления звуковому образцу. Задача звукового анализа перед ребенком до обучения его грамоте никогда не встает, именно поэтому попытки обнаружить у детей дошкольного возраста умение произвести звуковой анализ слов всегда оканчиваются неудачей.

Ребенок с нормально развитым фонематическим восприятием и речевым слухом не может произвести звуковой анализ слов, затрудняется даже в вычленении отдельных звуков в слове.

Одно из условий эффективного использования резервов познавательных возможностей детей — это целенаправленное развитие у них речевого слуха и фонематического восприятия.

Речевой слух — понятие широкое. Оно включает в себя способность к слуховому вниманию и пониманию слов, умение воспринимать и различать разные качества речи: тембр, выразительность².

Работа по развитию речевого слуха содержит в себе развитие всех его компонентов: звуковысотного слуха, слухового внимания, фонематического слуха, восприятия темпа и ритма речи.

Хорошо развитый речевой слух обеспечивает четкое, ясное и правильное произношение фраз, слов и звуков родного языка (при отсутствии отклонений в строении и подвижности артикуляционного аппарата), дает возможность правильно регулировать громкость произнесения слов, говорить интонационно выразительно, в умеренном темпе.

Речевой слух начинает развиваться рано. У ребенка в возрасте двух-трех недель отмечается выборочная реакция на речь, на голос, в 5–6 месяцев он реагирует на ин-

¹ Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961. – 179 с.

² Бородич А. М. Методика развития речи детей: Уч. пособие для студентов пед. институтов по специальности «Дошкольная педагогика и психология» - 2-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.

тонации, несколько позднее — на ритм речи; примерно к двум годам ребенок уже слышит и различает все звуки родного языка¹.

Развитие речевого слуха тесно связано с развитием ощущений, возникающих при движении органов артикуляционного аппарата. Воспитание речевого слуха у детей должно быть направлено на выработку умения воспринимать в речи разнообразные тонкости ее звучания: правильность произношения звуков, четкость, ясность произнесения слов, повышение и понижение голоса, усиление или ослабление громкости, ритмичность, плавность, ускорение и замедление речи, тембральную окраску².

Развитый речевой слух включает в себя и хороший **фонематический слух**. А. М. Бородич под фонематическим слухом понимает умение дифференцировать все звуки (фонемы) родного языка — различать смысл слов, близких по звучанию³.

М. М. Алексеева, А. И. Максаков, М. Ф. Фомичёва определяют фонематический слух как способность четко отличать одни речевые звуки от других, благодаря чему различаются, узнаются и понимаются слова⁴.

Е. А. Ткачева фонематический слух рассматривает, как способность воспринимать на слух звуки речи, дифференцировать и обобщать их в словах как смысловозначительные единицы, отражать основные особенности фонем и их варианты⁵.

Можно считать, что к двум годам у ребенка сформирован фонематический слух, хотя в это время еще существует разрыв между усвоением звуков на слух и их произнесением. Наличия фонематического слуха достаточно для практического речевого общения, но этого мало для овладения чтением и письмом. При овладении грамотой у ребенка должна возникнуть новая, высшая ступень фонематического слуха — звуковой анализ или **фонематическое восприятие**.

Фонематическое восприятие — это способность устанавливать, какие звуки слышны в слове, определять порядок их следования и количество. Фонематическое восприятие — сложное умение, оно предполагает способность вслушиваться в речь, держать в памяти услышанное слово, названный звук⁶.

¹ Бородич А. М. Методика развития речи детей: Уч. пособие для студентов пед. институтов по специальности «Дошкольная педагогика и психология» - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1981. - 255 с.

² Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада./[В. И. Логинова, А. И. Максаков, М. И. Попова и др.]; Под ред. Ф. А. Сохина. - 5-е изд. - М.: Просвещение, 1981. - 159 с.

³ Бородич А. М. Методика развития речи детей: Уч. пособие для студентов пед. институтов по специальности «Дошкольная педагогика и психология» - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1981. - 255 с.

⁴ Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада./[В. И. Логинова, А. И. Максаков, М. И. Попова и др.]; Под ред. Ф. А. Сохина. - 5-е изд. - М.: Просвещение, 1981. - 159 с.

⁵ Ткачева Е. А. Фонематические действия как предпосылка успешного освоения фонетики, графики и орфографии.//Дошкольное воспитание. - 1984. - № 9. - с. 29-32.

⁶ Бородич А. М. Методика развития речи детей: Уч. пособие для студентов пед.

Таким образом, мы видим, что для успешного обучения в школе необходимо развивать фонематические способности у дошкольников.

Список литературы

1. Бородич А. М. Методика развития речи детей: Уч. пособие для студентов пед. институтов по специальности «Дошкольная педагогика и психология» — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1981. — 255 с.
2. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. — М., 1961. — 179 с.
3. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада./[В. И. Логинова, А. И. Максаков, М. И. Попова и др.]; Под ред. Ф. А. Сохина. — 5-е изд. — М.: Просвещение, 1981. — 159 с.
4. Ткачева Е. А. Фонематические действия как предпосылка успешного освоения фонетики, графики и орфографии.//Дошкольное воспитание. — 1984. — № 9. — с. 29–32.

*Расходова Оксана Алексеевна,
Ульяновский государственный университет,
аспирант кафедры психологии*

Социально-профессиональная компетентность в деятельности руководителей социальной службы

Характеристика человека как индивида определяется его биологическими особенностями, наследственностью, особенностями организма, состоянием здоровья, физической и психической энергетикой. Индивидуальные особенности влияют на темп и уровень развития человека и как личности, и как профессионала. К ведущим личностным характеристикам человека относятся его отношения, мотивы, интеллект, эмоционально-волевая сфера. Они косвенно, опосредованно влияют на индивидуальное развитие и в основном обуславливают профессиональное становление. Уровень профессиональных достижений человека определяется и индивидуальными особенностями, и личностными характеристиками.

Профессиональные достижения, удовлетворяя потребности в самоутверждении, ведут к перестройке профессионального самосознания, оказывают влияние на систему мотивов, отношений и ценностных ориентации и, в конечном счете, инициируют перестройку всей структуры личности.

Следует подчеркнуть, что решающее значение в социально-профессиональном становлении личности принадлежит ее профессиональной активности. Важную роль играют также социально-экономические условия, а биологические факторы выполняют функцию предпосылок профессионального развития, а также на социально-профессиональную компетентность и результативность.

институтов по специальности «Дошкольная педагогика и психология» - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1981. - 255 с.

Для качественного выполнения работы руководителю социальной службы необходимо иметь знания и представления: о программах и целях социальных служб; о ресурсах и услугах, об организации и развитии служб здравоохранения и социального обеспечения; об этнических и других культурных группах в обществе; о концепциях и методах социального прогнозирования; о теории и практике проведения наблюдений, в частности, за практической социальной работой; о результатах профессиональных и научных исследований, которые используются в практической работе; о теории и практике управления персоналом; о теории и концепции управления службами социальной защиты населения; о постановлениях на местном, федеральном уровнях различных видов социальных услуг и т. д.

В зависимости от вида профессиональной деятельности выделяют различные виды профессиональной компетентности. Для конкретных типов профессий авторы, занимающиеся проблемой компетентности, включают в содержание этого понятия культурологические, социальные, автобиографические и другие характеристики.

Однако, можно сказать, что в настоящее время не существует точного определения «формулы компетентности», это связано с тем, что сам термин еще окончательно не устоялся в отечественной психологии. Можно сделать вывод, что отечественные и зарубежные психологи раскрывают различные подходы к понятию и определению профессиональной компетентности.

В зарубежных исследованиях акцентируется внимание на практическую ее сторону (профессиональное самосовершенствование), в работах же отечественных ученых наряду с практикой исследуется и теоретическая сторона освещаемого вопроса.

Обобщив все признаки, которые были получены при анализе трактовок понятия «компетентность» различных авторов, можно обнаружить следующие существенные признаки этого понятия. Наиболее часто суть понятия компетентность описывается как способность, многие авторы рассматривают ее как характеристику личности (свойство, качество личности, компонент личности). Когда речь заходит о проявлениях компетентности, то наиболее часто используются такие слова как «эффективность», «адаптивность», «адекватность», «достижение». Также критериями компетентности являются «успешность», «понимание». Кроме того, признаками, характеризующими явление компетентности стали «свобода», «высокий уровень», «результативность», «правильность», «владение», «качество и количество».

Не существует единого определения компетентности, неоднозначно рассматривается ее природа. Компетентность изучается как сложное образование, включающее в себя разнообразные компоненты: знания, умения, навыки, способности, личностные качества. Компетентность является внутренним ресурсом, обеспечивающим деятельность¹.

Рассматривая проблему сущности видов компетенции, отметим, что в разработанной профессором И. А. Зимней модели социально-профессиональной компетентности для выпускников вуза сделана попытка представить эту целостность как

¹ Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования/ И. А. Зимняя.//Высшее образование сегодня. № 5. 2003.

многомерную многоуровневую конструкцию, которая состоит из двух компетентностей – социальной и профессиональной.

Социальные и профессиональные компетентности представляют собой единство, характеризующее предметно-социальный план профессиональной деятельности. В рамках личностного блока единой социально-профессиональной компетентности должны быть присущи такие личностные качества, как ответственность, самостоятельность, организованность, целенаправленность; социальная адаптивность и способность к решению нестандартных ситуаций, т. е. креативность¹.

Социальный блок обеспечивает жизнедеятельность человека и его взаимодействия с другими людьми. Он представлен пятью ключевыми социальными компетентностями: здоровьесбережения, гражданственности, социального взаимодействия, общения и информационных технологий. Для каждой компетентности, согласно И. А. Зимней, фиксируется ее пятикомпонентная структура, включающая:

- 1) знание;
- 2) опыт проявления (умения, навыки);
- 3) ценностно-смысловое отношение;
- 4) готовность;
- 5) эмоционально-волевую регуляцию.

Профессиональный блок обеспечивает специфику выполнения профессиональной деятельности. По мнению автора, выпускник должен уметь решать профессиональные задачи по специальности, предназначению. Собственно профессиональные компетентности формируются в образовательном процессе применительно к специфике и задачам получаемой профессии, тогда как социальные развиваются. Принимая общенаучный концепт целостности, мы применяем его к трактовке социально-профессиональной компетентности как единого целостного личностного качества².

Социальная компетентность руководителя социальной службы связана с профессиональной компетентностью и деятельностью, частично включается в их содержание, где играет важную роль. Однако, здесь отражается не только знание социальных вопросов, но и умение практически воздействовать на подведомственные им сферы социальной жизнедеятельности. Мы полагаем, что социальная компетентность руководителя социальной службы тесно связана с нормативно закрепленными конкретными социальными вопросами их профессиональной деятельности и с освоенными ими профессиями.

Структуру социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы составляют такие компоненты: мотивационно-потребностный, ценностно-потребностный, социальный и профессиональный.

Руководитель социальной службы регулирует деятельность подчиненных, вступает с ними во взаимодействие, которое по форме и содержанию отличается как

¹ Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель)//Проблемы качества образования. Кн. 2. М., 2005.

² Там же.

от обычного межличностного общения, так и от общения профессионалов одного статуса, выполняющих совместно какую-то работу. Управленческое взаимодействие создает основу для реализации основных функций управления, выработки управленческих решений.

Виды общения различают по продолжительности, пространству осуществления, массовости, сфере действия, стрессогенности и т. д.

А. Г. Ковалев полагает справедливым поделить виды общения на официальные и неофициальные, произвольные и непроизвольные, кратковременные и длительные¹.

Три вида общения выделяют А. А. Леонтьев; социально-ориентированное (между людьми как представителями социальных групп), предметно-ориентированное (направленное на урегулирование совместной деятельности), и личностно-ориентированное (направленное на изменение отдельной личности)².

Также основанием профессионального становления выступает ведущая деятельность. Ее совершенствование и освоение способов выполнения приводят к перестройке личности.

Поэтому, в качестве основания для выделения стадий профессионального становления личности целесообразно взять социальную ситуацию и уровень реализации ведущей деятельности.

Так как социально-профессиональная компетентность руководителя социальной службы детерминирована его деятельностью, то для учета этой детерминации в профессиональной сфере структуры социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы мы можем выделить определенный компонент, который и обозначили как профессиональный, где руководитель социальной службы рассматривается в организационных процессах, лежащих в основе его деятельности.

Разные авторы выделяют различные факторы и условия развития профессионализма руководителей.

Видение руководителем социальной службы стратегий достижения вершин профессионализма и путей продвижения к ним, предполагает прохождение ряда этапов, каждый из которых обеспечивается повышением профессиональной компетентности. Эти этапы можно охарактеризовать следующими уровнями профессионализма:

- профессиональное мастерство в реализации функций и обязанностей;
- подготовленность к эффективной управленческой деятельности;
- способность успешно выполнять профессиональную деятельность;
- творческое владение технологиями продуктивной профессиональной деятельности.

Анализируя структуру управленческой деятельности, в ней можно выделить цели, совокупность внешних и внутренних условий, а также способы управленческих действий. От того, в какой мере учитываются психологические условия при выборе способов воздействия, зависит эффективность достижения целей.

¹ Ковалев А. Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства./ А. Г. Ковалев - М. Политиздат, 1978. - 279 с.

² Леонтьев А. А. Психология общения./ А. А. Леонтьев. - Тарту, 1974.

По мере становления личности усиливается влияние внешних (социальных) факторов. При этом внешние причины действуют опосредованно через внутренние условия. Профессиональное становление специалиста в основном обусловлено внешними воздействиями. Однако его нельзя непосредственно выводить из внешних условий и обстоятельств, так как они всегда преломляются в жизненном опыте человека, индивидуальных психических особенностях, психическом складе. В этом смысле внешнее влияние опосредуется внутренними условиями, к которым и относится своеобразие психики личности, ее социальный и профессиональный опыт.

Таким образом, социально-профессиональная компетентность руководителя социальной службы — это сложное, живое и системное явление. С системами ее роднит наличие целостности, проявление новых свойств, возникающих в процессе взаимодействия компонентов.

Проведенное нами исследование этой проблемы позволяет делать нам выводы, что в результате профессиональной деятельности у руководителя социальной службы должно быть сформировано определенное целостное социально-профессиональное качество, которое позволяет ему успешно выполнять производственные задачи и взаимодействовать с другими людьми. Это качество может быть определено как целостная социально-профессиональная компетентность человека¹.

При этом сама идея целостности при рассмотрении компетенции и фиксируется многими исследователями, однако целостность применительно к социально-профессиональной компетентности как единому целому качеству для руководителей социальной службы фиксируется нами впервые. В таком понимании социально-профессиональная компетентность есть его личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций.

Социально-профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках руководителей социальной службы. Социально-профессиональная компетентность — это совокупная личностная характеристика человека, получившего квалификацию и характеризующегося профессионализмом.

Список литературы

1. Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель)//Проблемы качества образования. Кн. 2. М., 2005.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования/И. А. Зимняя.//Высшее образование сегодня. № 5. 2003.
3. Ковалев А. Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства./А. Г. Ковалев — М. Политиздат, 1978. — 279 с.
4. Леонтьев А. А. Психология общения./А. А. Леонтьев. — Тарту, 1974.

¹ Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель)//Проблемы качества образования. Кн. 2. М., 2005.

*Савенкова Ирина Витальевна,
Российский Государственный Социальный Университет,
Старший преподаватель кафедры «Социальная работа», к.псих. н.*

Депривация доверия и особенности психического развития детей, воспитывающихся в условиях детского дома

В дошкольном возрасте приобретает тот сравнительно устойчивый взгляд на мир, который дает основания впервые назвать ребенка личностью, конечно, личностью, еще не вполне сложившейся, способной к дальнейшему развитию и совершенствованию. Поэтому очень важны те условия развития ребенка-дошкольника, которые обеспечат полноценное воспитание личности. Дети, воспитывающиеся в учреждениях закрытого типа, лишены семьи, полноценного общения, что в результате деформирует эмоционально-волевую сферу, самооценку, страдает интеллектуальное развитие. Воспитание детей в условиях традиционной модели опеки и попечительства, которой является детский дом, строится без учета адекватных психологических условий, обеспечивающих полноценное развитие детей, и неизбежно тормозит психическое развитие.

Формирование личности ребенка-сироты происходит в состоянии социальной и психической депривации, которая негативно воздействует на развитие эмоционально-личностной сферы, на развитие общения, самопринятия и самооценки ребенка. Как следствие, у детей деформируются многие базовые установки личности, связанные с полноценной социализацией, в частности социально-доверительные отношения к миру и его различным составляющим. Ситуации, которые могут представлять собой депривационный фактор, разнообразны и сложны. Они различны по интенсивности, длительности, качественно. Депривационные условия различно воздействуют на детей разного возраста. С возрастом меняются потребности ребенка, а также восприимчивость к их недостаточному удовлетворению. На самом основном уровне проявления, психическую депривацию можно понимать, как обусловленную «обедненной» средой, т. е. средой, характеризующейся недостаточным количеством, ограниченной изменчивостью или однообразным качеством сенсорных раздражителей, а также обусловленную недостатком стойкой, обзримой и понятной для ребенка на его ступени развития структуры стимулов.

Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, развитие происходит в процессе интериоризации культурно-исторического опыта и социальных отношений. Взрослый выступает для ребенка в качестве носителя этого опыта и важнейшего источника развития, только в постоянном контакте со взрослым возможна интериоризация как основной механизм развития. Этот контакт способствует формированию у ребенка потребности в привязанности к заботящемуся о нем взрослому, т. е. Л. С. Выготский рассматривает данную потребность не как биологически заданную, а как результат взаимодействия ребенка и взрослого. Л. С. Выготский считает задержки развития результатом депривации общения и контактов с внешним миром. Он писал о неблагоприятном воздействии институционального воспитания на раз-

вите детей и уже в 1930-е гг. выступал против помещения детей с отклонениями в развитии в детские дома.

Отсутствие или девиантная забота значимого взрослого снижают способность ребенка к интериоризации, т. е. тормозят развитие личности.

Современные отечественные исследователи (В. С. Мухина, Л. Н. Галигузова, Г. В. Грибанова и др.) наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности воспитанников детских домов отмечают в эмоционально-волевой сфере. Нарушения подобного рода проявляются чаще всего в повышенной тревожности, эмоциональном стрессе, неготовности преодолевать трудности, повышенной агрессивности, вспыльчивости, депрессии.

Как известно из работ многих исследователей (В. П. Зинченко, Т. П. Скрипкина и др.), доверие является базовым фактором, определяющим психологическое благополучие в жизни человека. Исходя из данного положения и опираясь на работы Т. П. Скрипкиной, к значимым факторам психической депривации относится и депривация доверия, которая формируется изначально, на самых ранних стадиях онтогенеза, как отсутствие глобального чувства безопасности и защищенности близкими людьми. Можно предположить, исходя из известных всем особенностей поведения детей, воспитывающихся в условиях детского дома, связанных с их навязчивостью любому взрослому, насколько фрустрирована их потребность в привязанности. У этих детей отсутствует та первичная база, на которой могут формироваться доверительные отношения. В результате у детей, лишенных родителей, имеет место депривация доверия. У детей, воспитывающихся в условиях детского дома, депривация доверия ведет к развитию неадекватных способов взаимодействия с людьми, связанных с повышенной конфликтностью, агрессивностью и общим неконструктивным характером отношений. А также отсутствие базового доверия к людям ведет к деформациям личности, к сложностям формирования чувства «Я», аутентичности, субъектности.

Основными условиями возникновения доверия для человека являются значимость и безопасность тех объектов, с которыми человек собирается вступать во взаимодействие и с которыми он взаимодействует. Если не сохраняется хотя бы одно из этих условий, то доверительные отношения личности нарушаются, а это в свою очередь, сильно деформирует не только отношения, но и саму личность доверяющего. В этой связи можно предположить, что депривированные дети, у которых и без того в силу сложившегося сценария их жизни не сформирована базовая установка на доверие к миру, испытывают дефицит доверия близких. Они лишены чувства безопасности, что переживается как наличие постоянной тревоги и незащищенности.

По мере того, когда у ребенка формируются первые социально-нравственные эталоны, связанные с понятиями «хорошего», «плохого», «доброе» и «злого», маленькие дети начинают постепенно дифференцировать людей на основе этих эталонов и, соответственно, строить с ними доверительные, близкие отношения. Поэтому можно предположить, что в связи с недостаточно развитым социальным опытом и с деформацией формирования социально-нравственных эталонов у воспитанников детского дома формально-динамические характеристики доверия, связанные с избирательностью и парциальностью, сильно деформированы или вообще не развиваются.

На основе проведенного анализа литературных источников я сочла возможным классифицировать дефицит доверительных отношений детей, воспитывающихся в условиях детского дома, как депривацию доверия. Под депривацией доверия понимается не просто неудовлетворенная потребность ребенка в доверительных отношениях с другими людьми, но и недостаточную сформированность самой потребности в доверительных отношениях. Основными универсальными условиями возникновения доверия являются безопасность и значимость объекта доверия, поэтому депривация доверия-это лишение ребенка чувств безопасности, защищенности в социальной среде.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Принципы социального воспитания глухонемых детей//Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М.,1983. Т. 5. С. 101–114
2. Голубь О. В. Доверие к себе как внутриличностное образование старших подростков: Автореф. дис., канд. психол. наук. Ростов н/Д 2004
3. Лангмейер И., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте.-Прага.-1984
4. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.,1995
5. Скрипкина Т. П. Доверие в социально — психологическом взаимодействии.- Ростов н/Д.-2006

Секция 9. ТЕОРИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ СОЦИОЛОГИИ

Антонова Венера Николаевна, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, к. п.н., доцент кафедры социальной педагогики

Семейная политика в Республике Саха (Якутия)

Семья как один из главных объектов социальной политики остается основным ресурсом устойчивого развития общества. Семья-это малая группа, основанная на браке и (или) кровном родстве, члены которой связаны взаимными общими правами и обязанностями, эмоциональной близостью, совместным ведением хозяйства¹. Семейная политика Республики Саха (Якутия) формируется с учётом экономических, демографических показателей и является важным направлением современной социальной политики. Семейная политика-это комплекс целенаправленных мер, реализуемых федеральными, региональными, муниципальными органами власти в интересах семьи. Численность населения Республики Саха (Якутия) на 1 января 2011 года, с учетом предварительных итогов Всероссийской переписи населения 2010 года, составила 958 тыс. человек, численность детского населения — 250 691 человек, фактически $\frac{1}{4}$ часть населения республики². Рождаемость-процесс деторождения в некоторой совокупности людей, составляющих поколение или группу поколений (население), имеющий определенную интенсивность и ограниченный нормами социального поведения в целом и нормами репродуктивного поведения, в частности³.

По данным Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по РС (Я) в последние три года наблюдается рост рождаемости, так число родившихся в 2010 году по сравнению с 2008 годом увеличилось на 5%. Число умерших в 2010 году по сравнению с 2008 годом уменьшилось на 1,7%. В результате, естественный прирост за аналогичный период времени увеличился — на 16,2%. Таким образом, в целом итоги 2010 года показывают, что развитие процессов рождаемости в регионе находится в русле общероссийских трендов. Проведение различных мероприятий и мер для поддержки семей с детьми в республике, в том числе учреждение материнского (семейного) капитала сыграли положительную роль на рост рождаемости населения. За 2007–2009 гг. число детей, родившихся 3-ми и более по порядку

¹ Антонова В. Н. Социальная работа с различными категориями населения. Учебное пособие. Якутск: Изд-во университета. 2001. С. 20.

² Государственная программа Республики Саха (Якутия) «Социальная поддержка граждан и семейная политика в Республике Саха (Якутия)» на 2012–2016 годы. Якутск. 2012. С. 58.

³ Социальная политика. Энциклопедический словарь. Под ред. Н. А. Волгина. М.: Академический проект. 2005. С. 471.

рождения, увеличилось с 3256 детей до 3531 ребенка, а удельный вес этих детей, в общем числе родившихся возрос с 21,3% в 2007 г. до 22,2% в 2009 г.

Исследуя современную якутскую семью с позиций социально-педагогической науки, необходимо отметить, что по своему внутреннему содержанию, направленности развития, она полностью отражает в себе самобытность, национальные особенности, характерные черты якутского народа¹. Меры, предпринимаемые в рамках демографического развития, позволяют улучшать социальное положение семей. Удельный вес граждан, получивших социальные выплаты на детей по линии Министерства труда и социального развития Республики Саха (Якутия), от числа имеющих право на получение социальных выплат, за год составил 100%. Повышение государственных расходов на поддержку семей с детьми сыграло определенную роль в улучшении их материального положения, повышении рождаемости детей. Однако, эти меры недостаточны для того чтобы устранить причины, приводящие к неблагополучию. Одной из актуальных социальных задач остается решение проблем социального сиротства. Фактором риска являются изменения в брачной структуре населения.

В январе-марте 2011 года по данным статистики зарегистрировано 1616 браков и 1166 разводов (в январе-марте 2010 года заключено 1563 и расторгнуто 1185 браков). На 100 случаев заключенных браков приходится 72 развода, что вызывает тревогу в части сохранения института семьи².

По причине специфических климатогеографических условий, неблагоприятных экологических факторов, а также неудовлетворительных условий и образа жизни семей республики отмечается рост заболеваемости детей по всем классам болезней и во всех возрастных группах. Согласно статистическим данным среднереспубликанский показатель распространенности алкоголизма (включая алкогольные психозы) в 2010 году увеличился на 2,3% и составил 1938,7 больных на 100 тыс. населения для сравнения в России – 1524,4 или 1,9% общей численности населения. Показатель распространенности алкоголизма в республике выше показателя по РФ на 27,2%. Показатели по токсикомании в республике превышают среднероссийские на 9,9%³.

Статистически наблюдается поступательное увеличение показателей наркологических расстройств у детей и подростков. Актуальной стала проблема зависимости среди детей от ненаркотических психоактивных веществ (в среднем 109,4 на 100 тыс. населения) и реальная угроза злоупотребления алкоголя и наркотиков — в среднем, 32,3 и 0,6 на 100 тыс. населения. Отмечается значительный рост алкоголизма и алкогольных психозов среди женского населения, причем необходимо отметить, что средний возраст до от 25–39 лет и многие имеют от 2–4 детей. При этом отмечается ежегодный рост заболевших женщин алкоголизмом и алкогольными психозами.

¹ Антонова В. Н. Возрождение прогрессивных народных традиций якутской семьи в социальной работе. Монография.-Москва: ВИУ. 2001.С. 9.

² Государственная программа Республики Саха (Якутия) «Социальная поддержка граждан и семейная политика в Республике Саха (Якутия)» на 2012–2016 годы. Якутск. 2012. С. 59.

³ Там же. С. 60.

По данным Росстата в 2010 году наиболее высокие показатели частоты детско-го суицида зарегистрированы в Чукотском автономном округе (превышает российский показатель в 20,7 раза), Республике Тыва (в 7,2 раза), Республике Саха (Якутия) (в 5 раз). Наиболее высокие показатели частоты подросткового суицида отмечаются в Ненецком автономном округе (превышает в 7,4 раза), Тюменской области (в 5,1 раза), Республике Тыва (в 4,3 раза). Для сравнения, в Москве, отличающейся в целом достаточно благополучной суицидальной обстановкой, частота самоубийств среди детей составляет 0,2 на 100 тысяч, среди подростков — 3,8 на 100 тысяч. Таким образом, различия между упомянутыми выше субъектами РФ и Москвой достигают в среднем 50 раз (по детям) и 34 раза (по подросткам)¹. Столь высокие показатели частоты самоубийств и их региональные различия характерны и для общей популяции России. Это позволяет выделить регионы с низкой, средней, высокой и сверхвысокой суицидальной активностью населения, в том числе и детско-подросткового. По данным ГНЦССП имени В. П. Сербского важным фактором, способствующим высокой частоте суицидов в популяции, является социально-экономический. Как правило, частота самоубийств у детей и подростков (равно как и в населении в целом) выше в регионах с неблагоприятной экономической ситуацией, низким уровнем жизни населения, высоким уровнем пьянства, алкоголизма, наркомании, преступности.

Низкий уровень доходов, соответственно низкое качество жизни, нестабильное положение приводит к социальному неблагополучию, разрыву внутрисемейных взаимоотношений, домашнему насилию. Безработица, ухудшение состояния здоровья людей, низкое социо-культурное обслуживание, незанятость детей-все это дестабилизирует ситуацию, как на селе, так и в городе, отрицательно сказывается на нравственно-психологическом климате, взаимоотношениях взрослых и детей².

Проблема социального сиротства и появления семей группы риска — сложная социальная проблема, имеющая различные аспекты, связанные как с особенностями целевых аудиторий, так и особенностью оказываемых услуг. В связи с комплексом проведенных мероприятий, реализацией программ и проектов, направленных на снижение уровня социального сиротства, в 2010 году наметилась тенденция к уменьшению численности детей, родители которых лишены родительских прав (в 2008 г. — 476, в 2009 г. — 660, в 2010 г. — 589). Особая роль по профилактике семейного неблагополучия и социального сиротства отводится учреждениям социального обслуживания. В системе учреждений социального обслуживания семьи и детей республики находится 31 государственное учреждение, в том числе 19 социально реабилитационных центров для несовершеннолетних, 12 центров социальной помощи семье и детям, 5 филиалов Республиканского социального центра для несовершеннолетних в северных улусах (районах).

¹ Социальная политика. Энциклопедический словарь. Под ред. Н. А. Волгина. М.: Академический проект. 2005. С. 471.

² Антонова В. Н. Социальная работа с семьей с учетом традиций якутского народа. Учебное пособие гриф ДВРУМЦ.-Якутск: ЯГУ им. М. К. Аммосова. С. 10.

На 01.01.2011 на профилактическом учете в учреждениях социального обслуживания семьи и детей состоят 5 657 семей (2009 г. — 7 056), где проживают 11 164 детей (2008 г. — 7 374). Из них в социально опасном положении — в 2010 году — 2156, в 2009 г. 1902, в 2008 г. 1752. В 2010 году выявлено и поставлено на учет 1 798 семей (2009—810), где проживают 2 985 детей (2009—1 390). Положительным моментом в деятельности по профилактике социального сиротства является снятие с учета семей с детьми в связи с улучшением в них положения (в 2010 г. — 861 семья, в 2009 г. — 603, в 2008 г. — 590). Учреждениями социального обслуживания семьи и детей оказано более 335 тыс. социальных услуг (в 2009 году — 162 494, 2008 году — 130 543), обслужено 21 772 семьи (2009 г. — 19 631, 2008 г. — 18 718)¹.

Приоритетным направлением деятельности специализированных учреждений для несовершеннолетних также является сохранение родной семьи для детей и подростков, а в случаях, когда это невозможно — оказание содействия органам опеки и попечительства в устройстве этих детей в замещающие семьи. В течение последних трех лет специализированными учреждениями для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, в образовательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, переданы 247 несовершеннолетних (в 2008 — 74, в 2009 — 75, в 2010 — 98). В стационарных отделениях учреждений социального обслуживания семьи и детей прошли курс социальной реабилитации 3 119 детей (2009—3 007, 2008—2 717). Эффективность деятельности учреждений за 2010 год повысилась по сравнению с 2009 годом на 39,78%. Этому способствовало использования программно-целевого подхода в деятельности учреждений и использования разнообразных форм и методов поддержки семьи на раннем этапе в сфере защиты детей.

Важной задачей в решении проблем социального сиротства, укрепления института семьи, является подготовка квалифицированных кадров, внедрение инновационных технологий и форм работы с семьей. В республике особая роль отводится подготовке социальных педагогов. С 1991 года на кафедре педагогики Якутского государственного университета на общественных началах осуществлялась подготовка социальных педагогов на отделении педагогики начального обучения педагогического факультета. С 1996 года кафедра социальной педагогики Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова готовит социальных педагогов². Выпускники осуществляют профессиональную деятельность в сфере образования, учреждениях социальной защиты населения, негосударственных структурах. За 20 лет в республике сложилась многоуровневая непрерывная система подготовки, переподготовки и повышения квалификации социальных работников для органов учреждения социальной сферы.

¹ Государственная программа Республики Саха (Якутия) «Социальная поддержка граждан и семейная политика в Республике Саха (Якутия)» на 2012–2016 годы. Якутск. 2012. С. 61.

² Антонова В. Н. Из истории профессиональной подготовки социальных педагогов в нашей республике. Материалы научно-практической конференции «Проблемы профессионального саморазвития будущего специалиста в условиях модернизации высшего образования». Санкт-Петербург. 2006. С. 15.

Список литературы

1. Антонова В. Н. Социальная работа с различными категориями населения. Учебное пособие.-Якутск: Изд-во университета.- 2001.-60 с.
2. Антонова В. Н. Возрождение прогрессивных народных традиций якутской семьи в социальной работе. Монография.-Москва: ВИУ.- 2001.-180 с.
3. Антонова В. Н. Социальная работа с семьей с учетом традиций якутского народа. Учебное пособие гриф ДВРУМЦ.-Якутск: ЯГУ им. М. К. Аммосова-88 с.
4. Антонова В. Н. Из истории профессиональной подготовки социальных педагогов в нашей республике с. 14–16. Материалы научно-практической конференции 15 июля 2005 г. «Проблемы профессионального саморазвития будущего специалиста в условиях модернизации высшего образования».-Санкт-Петербург. — 2006.-160 с.
5. Государственная программа Республики Саха (Якутия) «Социальная поддержка граждан и семейная политика в Республике Саха (Якутия)» на 2012–2016 годы.- Якутск.-2012.-126 с.
6. О суицидальной ситуации в среде несовершеннолетних/Письмо Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка П. А. Астахова на имя Президента Российской Федерации Д. А. Медведева от 04.08.2011 г. № 03–03/5556.-9 с.
7. Социальная политика. Энциклопедический словарь.Под ред. Н. А. Волгина.-М.: Академический проект.- 2005.-688 с.

Секция 10. СОЦИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА, СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ И ПРОЦЕССЫ

*Семенцова Светлана Викторовна,
Национальный исследовательский
Иркутский государственный технический университет,
доцент кафедры социологии и социальной работы*

*Манжай Ксения Александровна,
студентка Института изобразительных искусств и социально-
гуманитарных наук Национального исследовательского Иркутского
государственного технического университета*

Ценностные ориентации современной молодежи

Ценностные ориентации человека определяют его мировоззрение, поведение, цель и смысл жизни. Ценностные ориентации молодежи — это своего рода отражение тех социально-экономических и политических изменений, которые происходят в обществе.

Современное общество характеризуется нестабильностью системы ценностей и ценностных ориентаций. Современная молодежь проходит свое становление в очень сложных условиях ломки многих старых ценностей и формирования новых социальных отношений.

События последних десятилетий в России привели к тому, что у большинства молодежи выявляется отсутствие какой-либо более или менее четкой картины мира, норм и установок, наблюдаются явные противоречия в сознании. Таким образом, имеет место деформация системы ценностей, когда невозможно однозначно ответить на вопрос «Что такое хорошо, а что такое плохо?». Необходимостью является формирование системы воспитания и социализации молодежи.

Ценностные установки и духовный мир молодого человека формируются в семье и в обществе в процессе образования и воспитания. Разумеется, ценности могут усваиваться человеком осознанно и неосознанно. В последнем случае он не всегда может понять и объяснить, почему отдано предпочтение тем или другим ценностям, тем более — ложным и безнравственным. Они сегодня активно внедряются в сознание подрастающего поколения российскими СМИ. Причем этим же ценностям стараются придать привлекательный вид, чтобы люди легче усваивали их на образно-эмоциональном уровне¹.

Радикальные политико-экономические преобразования влекут за собой изменения ценностно-нормативной базы и общества в целом, и отдельных социальных групп. В первую очередь это касается молодого поколения.

¹ Скутнева С. В. Гендерное измерение жизненного самоопределения молодежи. – М.: Изд-во РГСУ, 2009.

Основной показатель направления жизненных стратегий молодежи — ощущение себя как определенного поколения. Ориентация на будущее и надежда на лучшее — ключевые консолидирующие определения идентификации своего поколения.

Семенов В. Е. на основе, проведенных им исследований в 2007 году выделил главные жизненные ценности современной молодежи в такой последовательности: семья, друзья и здоровье, затем: интересная работа, деньги и справедливость (значение последней ценности в настоящее время возрастает). Замыкает семерку главных жизненных ценностей религиозная вера¹.

Последние социологические исследования, показали, что представления молодежи о целях в жизни в определенной мере коррелируют с оценками того, какими путями можно к ним идти. Наиболее популярными средствами достижения чего-либо в жизни молодые люди назвали: «личные качества, способности» (25,4%), «наличие знаний» (11,7%), «деньги, материальное положение» (10,4%). Стоит отметить, что девушки выбрали вариант «высшее образование» (10,8%). Ориентации девушек на образование, а юношей на высокий заработок подтверждают различия в гендерных представлениях о способах достижения успеха, с одной стороны, и с другой, говорят о меньшей доступности высокооплачиваемой работы при отсутствии высшего образования для девушек².

Интересы молодежи определяются ее экономической, социальной и политической ролью в обществе, однако необходимо учитывать ряд моментов.

Молодежь — одна из самых незащищенных в экономическом отношении часть населения. В обществе крайне низок престиж профессионализма. Талант и знания оказываются невостребованными, что формирует растерянность, неуверенность в настоящем и будущем, приводит к «утечке мозгов».

У значительной части молодежи укоренились представления об ошибочности исторического выбора, о том, что прошлое нашей страны — это лишь цепь трагических преступлений и обмана.

Казалось бы, с одной стороны молодежь, быстрее адаптируется к новым условиям и соответственно имеет больше шансов на реализацию активной жизненной стратегии и достижение успеха, а с другой — она более подвержена деструктивному влиянию последствий макросоциальных процессов. Молодость — период юношеского максимализма, время определения для себя смысла и направления своей жизни. И как важно правильно определить это направление. Еще В. Франкл, представителем экзистенциальной психологии, подчеркивал, что стремление обрести смысл своего существования является сугубо человеческим стремлением, и если оно остается нереализованным, то человек ощущает фрустрацию (интенсивное переживание неудачи, выражающееся в гнетущем напряжении, тревожности, чувстве безысходности, отчаяния и агрессии).

¹ Скутнева С. В. Гендерное измерение жизненного самоопределения молодежи. — М.: Изд-во РГСУ, 2009. — С. 37.

² Явон С. В. О жизненных ориентациях молодежи Поволжья//Социологические исследования. — 2010. - № 6. — С. 105.

Отсутствие смысла жизни делает человека беспомощным перед трудностями жизни, ведет к развитию невротических расстройств. Франкл пишет о том, что 90% алкоголиков и 100% наркоманов страдают ощущением утраты смысла жизни.

Нельзя не согласиться с Франклом в том, что человек может найти смысл жизни в двух сферах: в профессиональной деятельности (любимом деле, которому готов служить), и в любимом человеке, ради которого ему хотелось бы жить.

В связи с этим оправдывает себя ориентация современной российской молодежи на индивидуальные ценности.

Исследование, проведенное нами среди студентов НИ ИрГТУ на тему «Ценностные ориентации современной молодежи» (в исследовании приняли участие 100 респондентов, из них 24% — это юноши, и 76% — девушки, в возрасте от 19 до 23 лет) подтвердило данный факт.

Так, на вопрос «Что вы понимаете под ценностью?» (материальные блага, духовные блага, социальные отношения) 32% опрошенных указали духовные блага, остальные отдали предпочтение совокупности материальных, духовных благ и социальных отношений.

В качестве приоритетов из категорий ценностей — Семья, Карьера, Деньги, Положение в обществе — все респонденты на первый план выдвинули семью.

При этом 18% опрошенных состоят в законном браке, а 43% респондентов планируют в ближайшее время вступить в брак.

По степени значимости из предложенных ценностей таких как Человеческая жизнь, Мир, Любовь, Свобода, на первый план респонденты выдвинули человеческую жизнь (40%), на второй — свободу (30%), на третий — любовь (20%) и лишь на четвертый — мир (10%).

Для достижения поставленных жизненных целей 32% студентов требуются знания, 38% требуются способности и 30% — определенное материальное положение.

На вопрос о том, как предпочитает проводить молодежь свой досуг, 42% студентов отметили общение с друзьями, посещение развлекательных заведений, таких как ночные клубы и кинотеатры.

32% респондентов предпочитают проводить время со своей семьей, прогулки на свежем воздухе, выезд за город, чтение книг, посещение театров и музеев.

26% готовы помогать по хозяйству, смотреть телевизор, заниматься своим хобби.

Все участники исследования, отметили такое явление, как интернет, который стал неотъемлемой частью их жизни. Большую часть своего времени они проводят в социальных сетях.

Единодушны респонденты во мнении о существенной разнице ценностей и образа жизни современного поколения и поколения их родителей. Респонденты ответили, что это совершенно разные поколения.

Все также согласны с мнением, что родители могут оказать большое влияние на ход реализации жизненных планов.

Отношение к субкультурам современной молодежи оказалось двояким. 54% считают, что субкультуры оказывают отрицательное влияние, пропагандируют определенный образ жизни, навязывают свои взгляды на окружающую действи-

тельность. 46% считают, что каждая определенная субкультура дает возможность самовыражения.

Появление нового «дворового спорта», как окрестили его сами респонденты, можно уже выделить в отдельную субкультуру, поскольку он начинает приобретать массовый характер. Так называемые «турникмэны» подобным образом пропагандируют здоровый образ жизни.

И, наконец, в числе наиболее главных качеств человека студенты отметили: доброту (41%), целеустремленность (32%), честность (21%), верность (4%), любовь (2%).

Таким образом, на современном этапе ценности российской молодежи существенно изменились по сравнению с ценностями предыдущих поколений. В отсутствие четких морально-нравственных ориентиров и представлений о том, какого типа личность востребована в современном российском обществе, ценностные ориентации молодежи развиваются во многом хаотически, находятся под противоречивым воздействием, с одной стороны, традиций народной культуры, а с другой — меняющихся социальных условий.

Список литературы

1. Орлова В. В. Ценностные приоритеты молодежи в сибирском регионе // Социологические исследования. — 2009. — № 6. — С. 95–99.
2. Семенов В. Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. — 2007. — № 4. — С. 37–43.
3. Скутнева С. В. Гендерное измерение жизненного самоопределения молодежи. — М.: Изд-во РГСУ, 2009.
4. Явон С. В. О жизненных ориентациях молодежи Поволжья // Социологические исследования. — 2010. — № 6. — С. 101–106.

*Исаева Екатерина Юрьевна, Орловский филиал РАНХиГС
канд. социол. наук, доцент кафедры*

Социология и психология управления

Государственное и муниципальное управление в аспекте совершенствования системы подготовки и переподготовки кадров

В настоящее время в российском обществе происходят значительные перемены во всех сферах жизни. В связи с этим, изменятся и сама система образования государственных и муниципальных служащих. Изменения приводят к коррекции базовых знаний, умений и навыков, а порой и способов мышления государственных и муниципальных служащих.

Для реализации эффективного управления изменениями в различных направлениях общественной жизни, служащие должны овладеть специальным уровнем профессиональной подготовки, поскольку она является одним из самых эффективных методов решения данной проблемы. Профессиональная подготовка способствует

приобретению инновационного пакета знаний, умения, навыки и решению проблемы обеспечения высокого качества обучения.

В связи с обязательным требованием профессиональной подготовки служащих, ориентированных на постоянное повышение профессиональных знаний и должностной рост, система образования опирается на данные потребности, интересы, поиск и внедрение новых методов обучения и соответствующие технологии, на конечный результат и прежде всего на дистанционный вид обучения и Интернет-образование. К числу наиболее значимых проблема финансирования дополнительного профессионального образования государственных и муниципальных служащих. Источниками оплаты их обучения являются бюджетные и внебюджетные средства. Актуальной проблемой является подготовка лиц впервые принятых на государственную и муниципальную службу. Ее проблемность заключается в текучести государственных служащих из-за периодических перестроек федеральных органов исполнительной власти, увеличении численности служащих различных уровней власти, многие из которых не имеют необходимых знаний и опыта работы в государственной и муниципальной службе.

В органах государственной власти и муниципального управления профессиональная подготовка и переподготовка являются важнейшими условиями в профессиональной деятельности служащих, поскольку от их профессионализма зависит качественное построение эффективной системы государственного управления и следовательно, дальнейшее позитивное развитие страны.

Существуют различные особенности профессиональной подготовки государственных служащих. Имеющиеся формы обучения, подразделяются на две группы: на рабочем месте и вне рабочего места. При использовании каких-либо форм «вне рабочего места», обязательно выполняются два условия: планомерность «отрыва» и заблаговременность подготовки замены служащего; компенсационная основа замены, например, последовательное отвлечение служащего с взаимозаменяемостью или материальная компенсация повышенной нагрузки¹.

Кроме этого, существуют следующие формы образования «на рабочем месте». Причем, все формы должны рассматриваться в единстве и образовывать непрерывный цикл. К этим формам относятся: введение дополнительных, планомерных заданий и указаний, направленных на овладение новыми приемами работы под руководством и контролем наставника или куратора; смена рабочих мест (ротация) — планомерное изменение на определенное время профессионального и социального окружения; передача ограниченной ответственности за выполнение определенных задач более высокого уровня иерархии: особенно подходит данная форма при предлагаемом служебном продвижении работника; выдача особых заданий, участие в работе проектных целевых групп; участие в работе совещаний, комиссий более высокого иерархического уровня; подготовка аналитических обзоров информационных источников по определенной проблеме.

¹ Гришкoveц А. А. Правовое регулирование государственной гражданской службы в Российской Федерации: учебный курс/А. А. Гришкoveц. – М.: Дело и Сервис, 2003. – 464с.

Формы образования служащих «вне рабочего места» должны иметь планомерный и непрерывный характер при обязательном выполнении условий, указанных ранее.

Мероприятия по повышению квалификации кадров «вне рабочего места» подразделяются на¹: повышение квалификации работников, работающих в государственном аппарате управления первые два года (обучение включает семинары, где слушатели знакомятся с основами теории и практики управления, приобретают юридические или экономические знания); повышение квалификации по отраслевым функциям деятельности специалистов и руководящих работников государственного аппарата (подготовка к выполнению сложных задач и функций более ответственных постов).

На данном этапе подготовки преобладающее значение получают семинары, например по следующим тематическим направлениям: управление персоналом, отношения руководства и сотрудничества; методы планирования и принятия решений, оценка проектов программ; информационная техника, делопроизводство, этика служебной переписки, техника личной работы; макроэкономика, основные экономические теории и закономерности их воплощения; отраслевые особенности микроэкономики; законодательство, его особые случаи применительно к отраслям; риторика, техника ведения переговоров; связи с общественностью; этика служебных отношений; иностранный язык с отраслевой специализацией.

В ряде мероприятий по повышению квалификации определенное внимание должно уделяться подготовке государственных служащих к аппаратной работе. Данному направлению посвящены семинары по ознакомлению с основными чертами регламента работы Федерального собрания РФ и парламентов других государств.

На семинарах слушатели могут получать представление о: формулировании и обсуждении повестки дня; регламенте докладов; распределении должностных функций между различными федеральными органами; представлении проектов законов, резолюций и различных информационных материалов. А также, семинары на темы: развитие парламентаризма в странах развитой демократии; экономические и правовые вопросы деятельности международных организаций (например, Европейского сообщества, Банка реконструкции и развития (Международного валютного фонда и т. п.); международное право и другие.

В качестве специализированных тем могут быть предложены следующие: конституция; правительственная и административная система; экономика: (Германии, Франции, стран Восточной Европы и т. д.).

Служащие определенных должностей, претендующие на занятие более высоких должностей, проходят обучение и переподготовку по углубленной программе. Часть тем представлена в общих чертах, а по темам первостепенной важности даются более глубокие знания.

Несмотря на то, что подготовка — это не просто получение современных и инновационных знаний, знакомство с новыми возможностями, результатом обучения, но и должна присутствовать возможность выработки у руководителей способности

¹ Демина А. А. Государственная служба в странах основных правовых систем мира: Нормативные акты/под ред. А. А. Демина. – М.: Книгодел, 2004. – 560с.

находить самые эффективные решения в каждодневной практике. Специфика подготовки и переподготовки руководителей определяется как структурой, так и содержанием их профессиональной деятельности на местах. Среди важнейших целей, профессиональной подготовки государственных и муниципальных служащих можно выделить следующие: дать знания, необходимые для успешного решения стоящих перед руководителем задач; обучить навыкам и умениям, необходимым для эффективного руководства; дать возможность творчески переосмыслить свою повседневную работу и стимулировать потребность в совершенствовании собственной работы; способствовать успешному достижению целей акционерного общества¹.

Результатом программы обучения высшего звена управления должен стать: во-первых, более высокий уровень понимания руководителями стоящих перед ними управленческих задач, и во-вторых, резервов эффективного управления персоналом в процессе реализации целей различного направления. Реформа государственной службы принесет реальную практическую пользу, при условии качественной подготовки новых кадров, при обеспечении условиями для их профессионального отбора и роста, при усвоении ими тех знаний и навыков, которые требуются для качественного выполнения профессиональных обязанностей.

Подготовка, переподготовка и продвижение новых кадров, являются главенствующим условием, без которого успех реформы невозможен. Подготовка новых кадров — это значительная, трудоемкая и длительная часть реформы. Новый стиль профессиональной деятельности служащего, его этические нормы, новые взгляды на содержание профессии и способы выполнения должностных обязанностей не проявляются сразу. Только в практике применения преодолевается давление со стороны устаревших традиций, эти нормы станут основой эффективной работы государственной службы в современном гражданском обществе, смогут привести к изменению ситуации в целом.

Работа по подготовке, переподготовке и повышению квалификации работников государственной и муниципальной службы должна опираться на специфические принципы и реализовываться через систему организационных мер, регулирующих учебный процесс. Характер, тип подготовки и переподготовки служащих определяются в зависимости от системы государственного управления, для которой они предназначены. В частности, государственная служба гражданского общества требует от служащих наличия ряда качеств. Эти качества должны быть осознаны, развиты и систематизированы, хотя их исходное присутствие обусловлено в большей или меньшей мере самой включенностью претендентов на должности в систему государственной службы. Естественно, что в гражданском обществе требуемые качества изначально присутствуют в большей степени. Принципы профессиональной подготовки подразделяются на профессиональные и общегражданские (т. е. требуется формирование гражданских качеств, развитых и выраженных у государственных служащих в большей степени,

¹ Борисов Е. И. Прежде чем учить руководителей/Е. И. Борисов//Служба кадров. – 2007. – № 1 – С. 51–54.

чем у других граждан); кроме этого, выделяется группа принципов объединения профессиональных приоритетов и волевых качеств.

Общегражданские принципы предполагают: развитие повышенного чувства ответственности и гражданского сознания, в том числе ряда специфических этических качеств, таких, как гражданский долг. Внедрение в поведение навыков мотивирующего и мотивированного воздействия на окружающих, а так же честность и неподверженность коррупционным воздействиям.

Профессиональные принципы включают в себя: наличие специальных знаний из различных областей знания (из политологии, экономики, социальной психологии, истории и теории мирового и отечественного государственного управления, социологии, права и других); умение использовать эти знания на практике; стремление постоянно повышать свой профессиональный уровень; укоренение навыков руководящей работы, в том числе лидерских качеств, а также умение соразмерять цели и способы их достижения.

Принципы обращенности сводятся к принятию модели открытого и предсказуемого поведения, учету разнообразных позиций и умению найти их оптимальную и результирующую форму принятых обществом политических целей, к максимально возможному удовлетворению ожиданий и общественных потребностей.

Названные принципы, прошедшие этап структурирования, предполагают существование государственного управления как комплексной учебной дисциплины, включающей в себя элементы различных знаний. Эти знания должны быть усвоены не просто в качестве свода абстрактных сведений (инструкций), а в виде установок на деятельность. Это может быть обеспечено только особым построением курсов воспитания, включающих компоненты реальной управленческой деятельности и ее имитации. Повышенная роль тренингов, практик, проблемных семинаров, имитационных методов, приемов и т. п. по сравнению с традиционными лекциями и семинарами может способствовать достижению поставленной цели воспитания госслужащих.

Таким образом, организация подготовки, переподготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих подчинена оптимальной реализации указанных выше принципов и включает в себя систему мер по созданию новых условий, перепрофилированию и улучшению существующих специальных учебных заведений и их подразделений, а также по оптимизации механизмов конкурсного отбора и селекции как обучаемых, так и обучающихся.

Список литературы

1. Гришковец А. А. Правовое регулирование государственной гражданской службы в Российской Федерации: учебный курс/А. А. Гришковец. — М.: Дело и Сервис, 2003. — 464 с.
2. Демина А. А. Государственная служба в странах основных правовых систем мира: Нормативные акты/под ред. А. А. Демина. — М.: Книгодел, 2004. — 560 с.
3. Борисов Е. И. Прежде чем учить руководителей/Е. И. Борисов//Служба кадров. — 2007. — № 1 — С. 51–54.

Махиянова Алина Владимировна, Казанский государственный энергетический университет, к. с. н., доцент кафедры социологии

Зинатуллина Гузель Фаритовна, ГБУ «Центр перспективных экономических исследований» Академии наук Республики Татарстан, аспирант

Семейная социализация как механизм формирования социальной структуры общества

В статье рассматривается вопрос взаимосвязи семейной социализации и формирования социальной структуры общества. Раскрывается сущность семейной социализации. Производится анализ теории социального воспроизводства, посредством которого демонстрируется роль семейной социализации в обеспечении индивидов определенным социально-экономическим положением в системе общественных статусов и позиций.

Социализация личности как социальный процесс означает взаимодействие людей, которое характеризуется протяженностью во времени, непрерывностью, последовательностью, качественной определенностью стадий; является всеобщим, существенным, универсальным и реализуется в деятельности и общении¹. И в данном смысле социализация как процесс становления личности посредством усвоения ею социального опыта, норм, ценностей, традиций общества выступает в роли одного из механизма формирования социальной структуры общества.

Агенты социализации передают различный по характеру и содержанию спектр ценностей. Часть из них создает и аккумулирует собственные ценности, свойственные их природе. Например, государство — политические, этнос — этнические, религиозная общность — религиозные. Часть агентов ретранслирует целый спектр ценностей, например средства массовой информации. По содержанию агенты могут передавать ценности определенных сфер жизни и образцы видов деятельности, многих или всех.

Семья как агент представляет собой социальный институт, универсальный, неформальный, выступающий в данной роли в условиях первичной социализации. Она ретранслирует широкий спектр ценностей всех сфер жизни, представляет их нормы, образцы поведения в виде «значимых других» — матери, отца, других близких родственников. Приоритетными ее ценностями являются социальные, профессиональные, трудовые, этические.

Вместе с тем конкретная семья является малой группой, составляющей ближайшее окружение человека, его микро-среду. Она аккумулирует как собственный спектр ценностей, так и является своеобразной призмой, преломляющей согласно своему социальному положению совокупность общественных отношений.

Семья, согласно данным многих конкретно-социологических исследований, занимает ведущее место среди таких агентов социализации как средства массовой информации, государство, малая группа и т. д. Ее воздействие на индивида превышает влияние

¹ Хайруллина Ю. Р. Социализация личности: теоретико-методологические подходы: Научное издание. Казань: Изд-во Каз. гос. энерг. ун-та, 2003. С. 169.

других агентов, так как именно она транслирует личности все ценности общественного и индивидуального характера и передает жизненные ориентации всех уровней.

Процесс семейной социализации, в частности, оказывает значительное влияние на формирование определенного социально-экономического положения личности в системе общественных статусов и позиций.

С целью раскрытия роли семейной социализации в формировании социальной структуры общества рассмотрим интересующий нас аспект посредством анализа теории социального воспроизводства.

Один из ее представителей, Пьер Бурдьё, выделил три основные формы капитала, без которых, по его мнению, невозможно понимание структуры и функционирования социального мира: экономический капитал, обладающий стопроцентной денежной ликвидностью и пригодный для институционализации в форме образования; социальный капитал, конвертируемый при определенных условиях в экономический; социальный капитал, состоящий из социальных «связей» и пригодный для институционализации в форме высокого социального статуса.

Нас будет интересовать культурный капитал, под которым ученый понимал языковую и культурную компетенцию. Он представляет собой результат чтения книг, посещения музеев, театров, освоения манеры речи и межличностного общения и т. д. К нему присоединяется образовательный капитал, который представляет собой личную собственность обладателей дипломов и ученых степеней.

Роль агентов социализации, в частности, социального института семьи сводится к следующему — родители с престижными занятиями способны использовать свои социально-экономические ресурсы, чтобы дать своим детям хорошее образование, которое впоследствии поможет им занять престижные рабочие места. Интересен тот факт, что даже способности и талант, не являются, по мнению П. Бурдьё, врожденными, т. к. представляют собой результат внутрисемейной передачи культурного потенциала. Суть обозначенной зависимости заключается в том, что именно в семье создается та культурная среда, которая либо содействует, либо препятствует развитию разнообразных способностей, которые вознаграждаются в образовательной системе.

Помимо передачи семьей культурного капитала, она использует свои экономические ресурсы для получения хорошего образования детьми, с целью последующего закрепления их общественных позиций. Именно образовательная система, по мнению П. Бурдьё, обеспечивает преемственность общих позиций, статусов и т. д. от поколения к поколению. Он считает, что, например, с помощью института образования экономически привилегированные и хорошо образованные дети имеют существенные преимущества по сравнению с менее привилегированными. Однако он не отрицает возможности для индивидов, которые обладают способностями и талантом, вне зависимости от их происхождения достичь академических успехов. Но данные случаи не имеют массового характера¹. Таким образом, образование он рассматривает как средство к приобретению общественных позиций контроля в экономике.

¹ Bourdieu P., 'The Forms of Capital', in Halsey A. H., Lander H., Brown Ph., Wells A. S. (eds) Education, Culture, Economy, and Society, Oxford New York, Oxford University Press,

Джеймс Коулман, на наш взгляд, более конкретизировал рассмотренные положения. В частности, в отношении семьи он выделил три различных компонента капитала: финансовый, человеческий и социальный. Первый измеряется семейным богатством и доходом. Второй измеряется образованием родителей, который представляет собой потенциал когнитивной среды ребенка, способствующий его обучению. Третий представляет собой отношения между детьми и родителями и зависит от физического присутствия взрослых в семье, от того внимания, которое родители уделяют детям.

Дж. Коулман утверждает, что в нуклеарной семье, в которой один или оба родителя работают, будет присутствовать дефект структуры социального капитала. Данный дефект будет значительно уменьшен при наличии дедушек и бабушек¹. Таким образом, он считает, что потенциал человеческого капитала семьи может быть существенно снижен в том случае, если не будет дополняться социальным капиталом, воплощенным в отношениях в семье.

Интересным для нас представляется и исследование Д. Берто, который сфокусировал анализ на структуре общественных отношений, определяющих социальные траектории людей. Проблему социальной детерминации судеб людей он рассмотрел как проблему распределения людей по различным сферам социальной жизни (уровням социальной стратификации). В проведенном им исследовании он подтвердил, что шансы сына рабочего стать руководителем или лицом свободной профессии в 12 раз меньше, чем у выходцев из той же среды². Таким образом, одной из существенных детерминант социальной траектории индивида, по его мнению, является семья.

Будет явным упущением исключить из анализа идеи американского социолога русского происхождения П. Сорокина. В частности семью он рассматривал в качестве канала социальной циркуляции и как механизм социального тестирования, отбора и распределения индивидов внутри различных социальных страт. Семья, согласно его точке зрения, является каналом вертикальной циркуляции в том случае, когда совершается брак с представителем другого социального статуса, который впоследствии может привести одного из супругов к социальному продвижению или к социальной деградации.

При рассмотрении семьи в качестве механизма социального тестирования П. Сорокин исходит из постулата о том, что даже при наличии методов психологического тестирования достаточно трудно определить способности человека, а тем более его таланты. Решение данного вопроса было еще более затруднительно в прошлом. И именно общество с целью выяснения способностей людей методом проб и ошибок определило семью для реализации этой цели. П. Сорокин пишет: «Умные родители

1997. С. 46–58.

¹ Bourdieu P., Passeron J. C. Op, cit.; Bourdieu P. The Education System and the Economy: Titles and Jobs//French Sociology. Rupture and Renewal since 1968. С. 95–120.

² Bertaux D. Destins personnels et structure de classe: Pour une critique de l'antroponomie politique. P., 1977. С. 97.

ли, обладающие высоким статусом, рассматривались как свидетельство большого интеллекта их отпрысков и пригодности их для высокого социального положения. Простое положение принималось как доказательство неполноценности личности и пригодности ее только для скромной социальной позиции»¹. Именно таким образом, по мнению П. Сорокина возник институт наследования социального статуса родителей детьми.

Семья, став основополагающим критерием оценок общих и специфических свойств личности, стала исполнять роль фундамента социальной селекции и определения социальных позиций индивида. Однако, по мнению исследователя, в настоящее время она утрачивает свое тестирующее значение, т. к. в определении социального положения индивидов ее роль снижается. Причины данной тенденции сводятся к утрате стабильности семьи и ее духовности, к росту разводов, снижению ее воспитательного значения.

В отличие от семьи, школа была и остается, по мнению П. Сорокина, ведущим механизмом тестирования способностей индивидов. Она, помимо образовательной и воспитательной функции, с помощью экзаменов, наблюдений и т. д. выявляет способных и талантливых, обеспечивая им продвижение, и устраняет «неугодных», закрывая для них пути социального продвижения².

Однако, по нашему мнению, в настоящее время происходит сращение институтов семьи и образования в ходе реализации их роли социального тестирования индивидов. Несмотря на то, что семья перекладывает многие аспекты своей воспитательной функции на институт образования, она начинает определять качество образовательных услуг. Именно от экономического (финансового) потенциала семьи зависит доступность и качество образования детей, которое, впоследствии, во многом определит их социальные позиции.

Проведем проекцию основных положений рассмотренных концепций на исследуемую нами проблематику. Семья как социальный институт и агент социализации выступает в роли канала обеспечения индивидов определенного социально-экономического положения в системе общественных статусов и позиций. В частности, от капитала (финансового, культурного, социального и т. д.) семьи будут зависеть жизненные шансы, образование, будущая профессия и тем самым социально-экономическое положение детей.

Одно из основных положений работы базируется на том, что в настоящее время происходит сращение институтов семьи и образования в ходе реализации их роли социального тестирования индивидов. Несмотря на то, что семья перекладывает многие аспекты своей воспитательной функции на институт образования, она начинает определять качество образовательных услуг. Именно от экономического (финансового) потенциала семьи зависит доступность и качество образования детей, которое, впоследствии, во многом определит их социальные позиции.

¹ Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. С. 406.

² Там же. С. 400–410.

Список литературы:

1. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992.
2. Хайрулина Ю. Р. Социализация личности: теоретико-методологические подходы: Научное издание. Казань: Изд-во Каз. гос. энерг. ун-та, 2003.
3. Bertaux D. Destins personnels et structure de classe: Pour une critique de l'antropologie politique. P., 1977.
4. Bourdieu P., 'The Forms of Capital', in Halsey A. H., Lander H., Brown Ph., Wells A. S. (eds) Education, Culture, Economy, and Society, Oxford New York, Oxford University Press, 1997.
5. Bourdieu P., Passeron J. C. Op. cit.; Bourdieu P. The Education System and the Economy: Titles and Jobs//French Sociology. Rupture and Renewal since 1968.
6. Coleman J. S. 'Social Capital in the Creation of Human Capital', in Halsey A. H., Lauder H., Brown P., Welis A. S. Education; Culture, Economy, Society, Oxford: Oxford University Press; перепечатано из American Jour/ml of Sociology, 94, Supplement, 1988.

Секция 11. СОЦИОЛОГИЯ КУЛЬТУРЫ

*Янкова-Стефановская И. С., Фролова О. Ю., Репина Н.В.
преподаватели Детской школы № 5 им. В. Ф. Боблыёва*

Роль общественно-образовательного проекта «Музыкальная гостиная» в формировании современной личности

Проблемы эстетического воспитания населения в последние годы привлекают всё большее внимание как общественных, так и официальных кругов. Чем это вызвано? Видимо тем, что происходит переориентация в системе ценностей. Эстетическое воспитание как бы отходило на задний план. Такая его недооценка привела к тому, что мы чаще и чаще сталкиваемся с просчётами в области формирования эстетической культуры в обществе. Наконец настало время обратиться к человеку, его внутреннему миру и понять, что без культуры вообще и эстетической в частности, он не становится полноценным гражданином, не реализует себя полностью как личность.

Известно, что духовные поиски всегда были прерогативой интеллигенции — хранительницы общечеловеческих и национальных духовных ценностей. Труд интеллигенции важен и социально значим, поскольку способствует творческому решению практических проблем в той или иной области. Чем активнее участие ее в общественных событиях, тем быстрее и организованней совершается переход к цивилизованным формам социального бытия.

В истории России интеллигенция всегда занимала и ныне занимает положение неформального лидера. Своей широкой подвижнической работой создает духовное, здоровое морально-нравственное состояние общества.

Трудно, с перекосами, но общество вновь обретает в настоящее время духовную сферу и роль интеллигенции в современном социокультурном пространстве неуклонно возрастает. Есть надежда, что это не временное явление, а долговременное, ибо его образуют, среди прочих, и такие стабильные и стабилизирующие факторы, как научно-технический прогресс, информационный взрыв, повышение культурного и общеобразовательного уровня и др. Своей энергией и активностью ума интеллигенция призвана способствовать возвышению культуры народа, оздоровлению нравов, гуманизации общества. Она призвана направлять свою духовную энергию на сохранение культурных ценностей и нравственного климата, изменять мышление людей, обогащать нравственную атмосферу общества.

Можно со всей ответственностью утверждать, что сегодня интеллигенция — важная созидательная сила, способная преобразовать общество и влиять на состояние умов.

В этой ситуации наиболее востребованной и деятельной группой являются, прежде всего, педагоги всех уровней. Все они ежедневно идут к детям, подросткам,

студентам, выполняя свою извечную и необходимую миссию — бережную и настойчивую передачу ценностей традиционной культуры новым поколениям, совершенствование организации эстетического воспитания как незаменимое средство гармонизации личности, активизации и индивидуализации человеческих потребностей.

Отдельно следует остановиться на музыкальной педагогике. В последние годы музыкальная педагогика различных звеньев выделяет несколько видов профессиональной деятельности музыканта-педагога: музыкально-конструктивную, музыкально-организаторскую, исполнительскую, коммуникативную, исследовательскую, художественно-познавательную. Это объясняется, прежде всего, самим предметом изучения — музыкальное искусство во всех его проявлениях. Именно это накладывает отпечаток, прежде всего, на содержание образования, в котором ведущую роль играют такие элементы как опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к человеку и опыт музыкально-творческой деятельности учащихся.

«Воспитанная» музыкально-эстетической культурой личность позволяет естественным, ненасильственным путем принять необходимую сумму музыкально-эстетических знаний, совершенствовать свои личностные и профессиональные качества, творить прекрасное и взаимное, вдохнув в это творение частичку своей жизни. Воспитание высокой музыкально-эстетической культуры приобретает в такой ситуации особое значение. Педагог-музыкант, который являет собой музыкально-эстетическую культуру, «проецирует» ее на своих учеников. Это то, что определяет эффективность деятельности педагога-музыканта.

Одна из важнейших функций художественного образования — деликатное, неспешное, вдумчивое и разумное воспитание уважения и любви к мировой культуре и истории своей страны.

И здесь большое воспитательное значение имеет проведение тематических музыкальных программ.

Заинтересовать музыкой, эмоционально увлечь, “заразить” любовью к музыке. Интерес к музыке, увлечённость — это обязательное условие для того, чтобы она подарила слушателям всех возрастов свою красоту, свою воспитательную и познавательную роль, научила слушать. «Без музыки трудно представить себе жизнь человека. Без звуков музыки она была бы неполна, глуха, бедна... любителями и знатоками музыки не рождаются, а становятся» (Д. Б. Шостакович).

Библиотеки, художественные музеи, картинные галереи являются основными коммуникационными каналами, посредством которых населению предоставляется возможность получать искомую информацию и знания.

Вот уже на протяжении семи лет радость человеческого общения и возможность слушать живую музыку дарит творческий коллектив преподавателей ДМШ № 5 имени В. Ф. Бобылёва г. Рязани, силами которого успешно работает общественно-образовательный проект «Музыкальная гостиная». Своим рождением проект обязан выпускнице, а ныне преподавателю школы по классу специального фортепиано, Почетному работнику общего образования РФ И. С. Янковой-Стефановской. Коллектив состоит из преподавателей школы.

«Музыкальная гостиная» гостеприимно распахивает свои двери для всех, кто хочет узнать что-то новое и интересное, послушать любимую музыку, приобщиться

к высокому искусству. «Музыкальная гостиная», приглашает в чарующий мир звуков и школьников, и студентов, и людей старшего поколения. Прделана большая работа, освещены основные периоды развития мирового музыкального искусства. Тематика программ разнообразна и разнопланова. В проекте широко представлена музыка различных эпох, жанров, стилей.

Творческим коллективом «Музыкальной гостиной» были представлены такие значительные периоды истории развития музыки как музыка эпохи барокко, эпохи классицизма, романтизма, этапы становления и развития русской композиторской школы, «Академическая музыка XX века», «Лёгкий жанр XX века», «Знакомство с деревянно-духовыми инструментами», «Музыка русской усадьбы» (I часть «XVII–XVIII вв. «История возникновения и развития», II часть «XIX в. «Расцвет усадебного музицирования»). Проведены литературно-музыкальные мероприятия, посвящённые юбилейным датам: со дня рождения С. Есенина — «Песня души в стихах и звуках», «Толстой и музыка», «Гоголь и музыка», «Вечер у Эдварда Грига». Музыкально-литературный вечер по произведению немецкого писателя XX века Патрика Зюскинда «Контрабас», лекция-концерт по творчеству французских композиторов от эпохи барокко до современности. В планах «Музыкальной гостиной» — лекция-концерт «Многоликий вокал», которая будет посвящена вокальным жанрам.

Лекционная часть, в которой в увлекательной форме представлены сведения об исполняемых сочинениях, композиторах и эпохах, иллюстрируется «живым» исполнением на различных музыкальных инструментах, в разнообразных их сочетаниях. Помимо солистов-инструменталистов, солистов-вокалистов, дуэтов, трио в «Гостиной» есть камерный и вокальный ансамбли.

Творческий коллектив «Музыкальной гостиной» тесно сотрудничает с Рязанской областной универсальной научной библиотекой имени М. Горького, Рязанским государственным университетом имени С. Есенина (кафедрами иностранных языков, художественно-эстетического образования, рекламы и туризма), Областным художественным музеем имени И. П. Пожалостина, Рязанской детской картинной галереей, Музеем истории молодежного движения. Благодаря этой совместной деятельности возникают новые интересные идеи. Сотрудники, данных учреждений вносят неоценимый вклад в развитие проекта, помогая в поиске необходимой литературы, аудиозаписей, фото и видео материалов. В этом отношении следует особо отметить главного библиотекаря Отдела литературы по искусству Областной библиотеки — радушную «хозяйку» Клуба любителей изобразительного искусства, музыки и поэзии («ОЛИМП») Ларису Ивановну Кукину, заведующую отделом литературы на иностранных языках Татьяну Сергеевну Саблину, её преемницу — Ирину Владимировну Терехину, заведующую отделом литературы по искусству библиотеки Оксану Николаевну Донцову, директора Музея истории молодёжного движения Юрия Викторовича Морковкина.

В этом году Общество любителей музыки (ОЛИМП) отмечает свой 45-летний юбилей. У истоков образования клуба стояла творческая интеллигенция Рязани — музыковед Ирина Белик, зав. отделом литературы по искусству Тамара Цуканова (бессменный руководитель на протяжении 38 лет), музыковед Вера Левинская, художник Александр Бабий, художник Раиса Докучаева, искусствовед Лия Ляхова, режиссёр Николай Царёв,

Александр Фатюшин (будущий Заслуженный артист РСФСР). По инициативе И. С. Янковой-Стефановской на базе Областной научной библиотеки им. М. Горького организован сателлит «ОЛИМП» — молодёжная секция для работы с детской и студенческой аудиториями. Это своеобразный подарок к 45-летию.

В рамках проекта «Музыкальная гостиная» специально для детской аудитории преподавателем теоретических дисциплин Оксаной Юрьевной Фроловой разработан цикл образовательных программ, знакомящих учащихся школ с различными формами и жанрами музыкального искусства, с жизнью выдающихся композиторов, с шедеврами мировой культуры.

Для школьников в Рязанской детской картинной галерее и Музее истории молодежного движения проведены тематические лекции-концерты: «Знакомство с музыкальными инструментами», «В гостях у госпожи Песни», «Танцевальный калейдоскоп», «Генерал-Марш», «Сказка в музыке», «Природа в музыке», «Великий гений И. С. Баха».

Совместно с кафедрами немецкого и французского языка Рязанского государственного университета имени С. Есенина проводятся интегрированные мероприятия. В этом году запланированы два схожих по структуре, но различных по тематике мероприятия, посвященные творчеству композиторов французской и австро-немецкой школ. Лекционная часть интегрированных мероприятий разрабатывается преподавателем теоретических дисциплин Натальей Владимировной Репиной.

Каждый вечер «Музыкальной гостиной» по-своему интересен. Большую привлекательность творческим встречам придают мультимедийные презентации, которые обогащают в эмоциональном и эстетическом плане мероприятия от лекций-концертов, усиливают образовательный и просветительский эффект. В заключение каждого мероприятия специально для детской и студенческой аудиторий проводятся тестирования, которые помогают активизировать юных слушателей, нацеливают их на познавательную деятельность.

Развивать чувство прекрасного у ребенка необходимо через процесс активного наблюдения — переживания различных сторон окружающего мира в произведениях искусства на основе собственной творческой деятельности детей в доступных для них формах в ходе комплексного освоения учеником эмоционально-образного содержания музыки. Работа сознания ребенка на основе сопряжения различных видов художественного материала, является мощным стимулом развития ассоциативного мышления. Таким образом, искусство, постигаемое учащимися во всем многообразии его видов, содержит в себе программу духовного развития ребенка.

Участники проекта воспитывают в слушателях любовь к искусству, расширяют их музыкальный кругозор, развивают эмоциональную отзывчивость, нравственные и патриотические чувства. Они стремятся доступно и увлекательно раскрыть лекционный материал, создать неповторимое ощущение праздника.

Творческие вечера «Музыкальной гостиной» И. С. Янковой-Стефановской — это редкое сочетание прекрасной музыки, живого слова, уникальной атмосферы.

Проект широко известен и любим в городе, о чем свидетельствуют полные залы на всех концертах, газетные и публикации, многочисленные благодарственные письма.

Встреча с явлением искусства не делает человека сразу духовно богатым или эстетически развитым, но опыт эстетического переживания помнится долго, и человеку всегда хочется вновь ощутить знакомые эмоции, испытанные от встречи с прекрасным.

И так как каждый вид искусства обращен к каждой человеческой личности, то любой человек может понимать все виды искусства. Педагогический смысл этого мы понимаем в том, что нельзя ограничивать воспитание и развитие лишь одним видом искусства. Только совокупность их может обеспечить нормальное эстетическое воспитание.

Секция 12. СОЦИОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ

*Аматова Нина Евгеньевна, Белгородский государственный университет,
магистрант факультета управления и предпринимательства*

Роль субъективных факторов в управлении общественным сознанием и социальным поведением студенческой молодёжи

Общественное сознание в силу своей сложности и многогранности является объектом изучения многих дисциплин: философии, психологии, социологии, политологии и др. Каждая дисциплина рассматривает его в соответствии со своей спецификой, под своим углом зрения. И поскольку формирование и развитие сознания человека невозможно без включения его в систему общественных отношений, в различные формы общественной деятельности, то рассмотрение феномена общественного сознания с позиций социологии представляется весьма актуальным. Особый интерес представляет исследование общественного сознания передовой социально-демографической группы, к которой традиционно относится студенческая молодёжь.

В социологической литературе используются разные подходы к определению общественного сознания. Чаще всего общественное сознание понимается как система идей, теорий, взглядов, характерная для общества в определённый исторический период и развивающаяся по своим собственным внутренним законам. В соответствии с целями исследования, мы будем придерживаться определения, сформулированного на основе деятельностного подхода: «Общественное сознание есть особая, внутри себя организованная субъективно-социальная реальность, отражающая в себе объективно-всеобщие и универсальные взаимозависимости и механизмы социокультурной деятельности людей»¹.

В структуре общественного сознания выделяются уровни, стороны и формы. В частности, различают два уровня — эмпирический (обыденный) и теоретический, две стороны — общественную психологию и идеологию и в разных вариациях более десятка форм — политическую, правовую, экономическую, научную, религиозную, атеистическую, нравственную, эстетическую, философскую, экологическую и некоторые другие. Очевидно, что базисными формами общественного сознания являются политико-правовая, экономическая и нравственно-эстетическая.

Что касается студенческой молодёжи, то эта социальная группа имеет свою специфику. Неслучайно В. А. Ситаров, рассматривая проблемы самореализации студенческой молодёжи, отмечает: «Студенчество — это особая мобильная социальная группа,

¹ Афонов А. П. Углублённый курс лекций для студентов нефилософских специальностей Мариуполь: ПГТУ, 2009. С. 101.

специфическая общность людей, организационно объединённых институтом высшего образования. Она имеет характерные, ярко выраженные черты, определяющие её аксиологические установки, связанные как с процессом обучения в высшей школе, так и с получением профессионального образования»¹.

Действительно, студенчество от других категорий молодёжи отличается целым рядом специфических особенностей: во-первых, возрастная однородность, ежедневная общая деятельность, специфический образ жизни формируют у студентов общность интересов, неприсущих другим социальным группам; во-вторых, студенчество всегда отличала склонность к активному общению, поиску смысла жизни, к прогрессивным идеям и преобразованиям; в-третьих, общественное сознание студенческой молодёжи формируется не на эмпирическом, а на теоретическом уровне, в процессе накопления и усвоения научных знаний, получаемых под непосредственным руководством профессионалов; в-четвёртых, студенческая молодёжь при обучении в вузе проходит важнейший этап социализации, на котором не просто усваиваются общеобразовательные и профессиональные компетенции, но осуществляется подготовка к последующему выполнению функций интеллигенции в общественной системе.

Указанная специфика определённым образом отражается на многообразии факторов, являющихся основными социальными причинами формирования и развития общественного сознания студентов. Поэтому исследование таких факторов позволяет не только выявить степень адаптации молодёжи к современным социальным условиям, но и оценить её потенциал на будущее. Неслучайно Л. В. Брик в этой связи отмечает: «Институт образования — наиболее значимая компонента в системе общественного воспроизводства: от уровня его соответствия социальным реалиям и целям развития социума зависит как качество будущих поколений, так и жизнеспособность и эффективность будущего развития самого общества»².

Далее, остановимся на рассмотрении различных групп факторов, чтобы затем, рассматривая каналы управления общественным сознанием студенческой молодёжи, иметь более чёткие представления о механизмах воздействия.

В социологической литературе часто встречаются попытки классифицировать факторы по тем или иным основаниям: по масштабам влияния (макро-, мезо- и микрофакторы); по характеру воздействия (негативные и позитивные); по нескольким основаниям (факторы в различных сочетаниях) и т. д. Однако в процессе социализации одни и те же факторы могут оказывать как позитивное, так и негативное влияние, как, например, включение России в глобальное информационное пространство. Поэтому говорить о строгой классификации здесь вряд ли уместно.

¹ Ситаров В. А. Самореализация студенческой молодежи как ценность вузовского обучения/В. А. Ситаров, А. И. Шутенко, Е. Н. Шутенко.//Гуманитарные науки: теория и методология. – 2008. – № 2. – С. 146.

² Брик Л. В. Традиционные и инновационные факторы формирования социально-позитивных ориентаций молодежи/Л. В. Брик//Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: Сер. Аспирантские тетради. – № 26 (60). – СПб., 2008. – С. 338

Тем не менее, мы предприняли такую попытку, и факторы, так или иначе влияющие на формирование и развитие общественного сознания студентов вуза, разделили, прежде всего, по формам на *политико-правовые, экономические, нравственно-эстетические* и др., а затем по масштабу влияния — на *объективные и субъективные*. К числу объективных отнесли факторы, возникающие, существующие и действующие независимо от студента и вуза, в котором он обучается. Субъективными же считаем факторы, возникновение и действие которых зависит либо от внутренних условий учебного заведения, либо от самого студента. Затем объективные и субъективные факторы разделили на *позитивные и негативные*. Ниже, рассмотрим описанную классификацию более подробно на примере экономической формы сознания.

Итак, к объективным факторам, позитивно влияющим на формирование и развитие экономического сознания можно отнести: свободное развитие всех форм хозяйствования; свободу предпринимательства; развитие конкуренции; расширение возможностей получения кредитов; возможность достижения индивидом экономической самостоятельности вне связи с возрастом и социальным положением; процесс последовательной адаптации молодёжи к рыночному типу экономики.

Негативно влияют на формирование экономического сознания следующие факторы: грабительская приватизация; несовершенство порядка распределения доходов между субъектами хозяйственной деятельности; высокий темп инфляции; теневая экономика; криминально-ориентированное сознание монополистов; углубление социального неравенства; падение престижа труда; снижение уровня государственной поддержки образования и здравоохранения; низкое материальное положение большинства населения.

В свою очередь, субъективными факторами, позитивно влияющими на экономическое сознание студентов, являются: нестандартное оригинальное мышление; ориентация на прогнозирование ситуации; активное участие в трансформации экономических институтов; лидерство в инновациях; повышение конкурентоспособности.

Субъективными, негативно влияющими на сознание, факторами можно считать: отсутствие предпринимательской инициативы; использование консервативных экономических схем и алгоритмов; связывание материального положения с политической ситуацией; нарушение баланса между рациональным и эмоциональным в экономическом мышлении.

Очевидно, что вектор процесса управления общественным сознанием и социальным поведением студентов на уровне вуза напрямую зависит от выбора группы субъективных факторов и, следовательно, может быть как позитивно, так и негативно направленным. Кроме того, на сознание и поведение студенческой молодёжи серьёзное влияние оказывает механизм управления вузом, который при соблюдении соответствующих норм и принципов (морали, законности, демократии, гласности и пр.) может служить эталоном воспитания.

В образовательном учреждении, по мнению Ю. А. Тисовской, выделяют два основных уровня управления: руководство образовательным учреждением и управление образовательным процессом по преподаваемой дисциплине. Целью первого уровня является обеспечение продуктивной деятельности образовательного учреждения через развитие и саморазвитие творческого потенциала профессионально-педагогических кадров. Целью

второго — осуществление оптимального управления процессом обучения при максимальном раскрытии и развитии творческих возможностей и способностей каждого учащегося¹.

Очевидно, что первый уровень управления осуществляется административным ресурсом вуза, а второй — профессорско-преподавательским составом. Кроме того, при анализе процесса управления общественным сознанием студенческой молодёжи нельзя обойтись без рассмотрения таких каналов, как институт кураторов и органы студенческого самоуправления. Каждая из указанных структур, опираясь на соответствующие субъективные факторы и используя специальные механизмы, имеет возможность определять ценностные ориентации и по-своему влиять на процессы социализации студенчества. А значит, при умелом взаимодействии администрации вуза, профессорско-преподавательского состава, кураторов групп и органов студенческого самоуправления вполне возможна организация мощного влияния на развитие позитивных сторон общественного сознания. Такое влияние может осуществляться через любой вид деятельности: через организацию учебного процесса, практическую подготовку, общественную работу и досуг. Существенную помощь в усилении эффективности описанных процессов оказывает использование специальных управленческих технологий.

Список литературы

1. Афонов А. П. Углублённый курс лекций для студентов нефилософских специальностей — Мариуполь. — ПГТУ. — 2009.
2. Ситаров В. А. Самореализация студенческой молодежи как ценность вузовского обучения/В. А. Ситаров, А. И. Шутенко, Е. Н. Шутенко.//Гуманитарные науки: теория и методология. — 2008. — № 2.
3. Брик Л. В. Традиционные и инновационные факторы формирования социально-позитивных ориентаций молодежи/Л. В. Брик//Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: Сер. Аспирантские тетради. — № 26 (60). — СПб., 2008.
4. Тисовская Ю. А. Формирование управленческих ресурсов молодёжи в образовательной деятельности: Автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08/Ю. А. Тисовская. — Сочи, 2011.

¹ Тисовская Ю. А. Формирование управленческих ресурсов молодёжи в образовательной деятельности: Автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08/Ю. А. Тисовская. — Сочи, 2011. — С. 14.

Содержание

Секция 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ	3
<i>Арутюнян Лианна Седраковна, Суворова Наталия Владимировна</i> Исследование особенности структуры учебной мотивации студентов	3
<i>Жабина Алина Андреевна</i> Характеристика феномена отчуждения	7
<i>Тимерьянова Л. Н., Чиркова Е. Н.</i> Влияние танцевально-двигательной терапии на коррекцию эмоциональной сферы личности	11
<i>Шаповал И. А.</i> Тензионные характеристики межличностных отношений как маркеры созависимости	15
Секция 2. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА	21
<i>Захаров Михаил Степанович</i> Психологическое сопровождение в условиях рекреационной сферы	21
<i>Мальцева Александра Александровна, Суворова Наталия Владимировна</i> Особенности мотивационной сферы инвалидов трудоспособного возраста	26
<i>Тарасова Татьяна Викторовна, Погбаева Алина Дмитриевна</i> Профессиональное становление личности на основе склонности	29
<i>Шавшаева Лидия Васильевна, Кабак Анастасия Александровна</i> Специфика профессионального выгорания сотрудников ОВД	34
<i>Шатунова Елена Анатольевна</i> Значение доверия в профессиональной деятельности специалистов, работающих с разной категорией техники	38
Секция 3. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	42
<i>Рожнова Татьяна Михайловна</i> Формы агрессивного поведения в деструктивных семьях больных алкоголизмом мужчин	42
Секция 4. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	47
<i>Балакина Анна Андреевна</i> Территориально-пространственные и пространственно-временные факторы неосознаваемого отношения к обобщенному и конкретному другому жителей мегаполиса, крупнейшего и малого городов	47
<i>Буриков Александр Владимирович, Елькин Юрий Геннадьевич, Игнашин Евгений Анатольевич</i> Социальная сущность физической культуры	51
<i>Васин Владимир Николаевич, Елькин Юрий Геннадьевич, Ершов Сергей Алексеевич</i> Социальное значение физической культуры в современном обществе	56

<i>Волкова Наталья Владимировна</i> Особенности управления организационной социализацией при вхождении персонала в компанию.	59
<i>Гречко Валерия Федоровна</i> Социальная сеть как феномен современного общества.	64
<i>Коваль Нина Александровна</i> Личность и среда в социально-динамической теории.	70
<i>Лимонова Ольга Олеговна</i> Проблема ценностных ориентаций современной молодежи.	73
<i>Рыбоваленко Марина Владимировна, Коновалова Елена Михайловна</i> Социальные факторы интеллектуального развития.	75
<i>Скрипачёв Сергей Александрович, Горохов Алексей Владимирович, Макаренкова Елена Александровна</i> Социальные и психолого-педагогические аспекты эффективности профессиональной деятельности в области физической культуры.	80
<i>Скрипачёв Сергей Александрович, Елькин Юрий Георгиевич, Буриков А. В.</i> , Качества специалиста, обуславливающие эффективность профессиональной деятельности.	83
<i>Таран Ольга Викторовна</i> Гендерная мотивация: мужчина vs женщина.	87
<i>Удот Александр Игоревич</i> Социально-психологическое исследование особенностей самопрезентации молодежи в социальных сетях.	92
Секция 5. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	96
<i>Бурцева Евгения Валерьевна</i> Структура профессиональной рефлексии сотрудников органов внутренних дел.	96
Секция 6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	100
<i>Бесфамильная Татьяна Николаевна</i> Роль семьи в развитии творческих способностей детей в музыкальной деятельности.	100
<i>Борисов Александр Викторович, Козниенко Игорь Васильевич, Якимова Алёна Олеговна</i> Физическая подготовка студентов в условиях современного образования как средство развития необходимых профессиональных умений и психических качеств.	108
<i>Гордиенко Наталья Викторовна</i> Психологический эксперимент в исследовании профессиональной деформации личности педагога.	113
<i>Даль Лариса Валентиновна, Щелина Тамара Тимофеевна</i> Психолого-педагогический потенциал профессионально ориентированного проектирования в волонтерской деятельности студентов.	117

<i>Дмитриева Ия Викторовна, Быкова Елизавета Викторовна</i> Университет педагогических знаний как средство повышения психолого-педагогической компетентности родителей	124
<i>Елькин Юрий Геннадьевич, Буриков Александр Владимирович</i> <i>Игнашин Евгений Анатольевич</i> Психолого-педагогические аспекты физических качеств курсантов ПВО к эффективному выполнению боевых задач	128
<i>Елькин Юрий Геннадьевич, Воронов Николай Андреевич,</i> <i>Яковлев Дмитрий Сергеевич</i> Воспитание морально-волевых и психологических качеств средствами физической культуры	133
<i>Елькин Юрий Геннадьевич, Игнашин Евгений Анатольевич,</i> <i>Буриков Александр Владимирович</i> Методика проведения занятий по физической подготовке к проведению амфибийных операций	137
<i>Козловская Ольга Георгиевна, Подчасская Елена Сергеевна</i> Образовательный комплекс «Малая Охта»	144
<i>Надточий Юлия Борисовна</i> Опыт использования личностно- ориентированной модели обучения.	146
<i>Насырова Юлия Рамилевна</i> Особенности системы ценностных ориентаций в юношеском возрасте	151
<i>Насырова Юлия Рамилевна</i> Мотивация как составляющая ценностно-мотивационной сферы студента	154
<i>Титарь Анна Ивановна</i> Проблемы диагностического обследования социально-эмоционально-личностного развития детей младенческого и раннего возраста в условиях учреждения закрытого типа	157
<i>Титова Лариса Александровна; Левченко Галина Ивановна, Быкова</i> <i>Елизавета Викторовна</i> Применение технологии психолого- педагогического сопровождения развития способностей талантливых детей театра моды «медя»	168
<i>Шебаниц Валентина Георгиевна</i> Психолого-педагогические аспекты использования ИКТ в современном образовательном процессе.	171
<i>Шилова Светлана Николаевна</i> Матричный подход в социально- педагогическом сопровождении социализации пожилого человека	176
<i>Якишева Миляуша Раисовна, Воробьева Ирина Владимировна</i> Феномен ответственности в условиях учебно-профессиональной деятельности	184
<i>Янбарисов Радик Халитович</i> Организация самостоятельной работы студентов по информационному обеспечению процесса обучения	190
<i>Янбарисов Радик Халитович</i> Компетентностный подход в обучении и перспективы его реализации	194

Секция 7. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ	198
<i>Козодаева Лариса Федоровна</i> Логопедическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья	198
<i>Тропина Татьяна Дмитриевна</i> Особенности формирования личности у детей с нарушениями речи	203
Секция 8. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ	209
<i>Окунева С. Е.</i> Теоретические основы фонематического восприятия и речевого слуха у детей 7 года жизни	209
<i>Расходова Оксана Алексеевна</i> Социально-профессиональная компетентность в деятельности руководителей социальной службы	211
<i>Савенкова Ирина Витальевна</i> Депривация доверия и особенности психического развития детей, воспитывающихся в условиях детского дома	216
Секция 9. ТЕОРИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ СОЦИОЛОГИИ	219
<i>Антонова Венера Николаевна</i> Семейная политика в Республике Саха (Якутия)	219
Секция 10. СОЦИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА, СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ И ПРОЦЕССЫ	224
<i>Семенцова Светлана Викторовна, Манжай Ксения Александровна</i> Ценностные ориентации современной молодежи	224
<i>Исаева Екатерина Юрьевна</i> Социология и психология управления	227
<i>Махиянова Алина Владимировна, Зинатуллина Гузель Фаритовна</i> Семейная социализация как механизм формирования социальной структуры общества	232
Секция 11. СОЦИОЛОГИЯ КУЛЬТУРЫ	237
<i>Янкова-Стефановская И. С., Фролова О. Ю., Репина Н.В.</i> Роль общественно-образовательного проекта «Музыкальная гостиная» в формировании современной личности	237
Секция 12. СОЦИОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ	242
<i>Аматова Нина Евгеньевна</i> Роль субъективных факторов в управлении общественным сознанием и социальным поведением студенческой молодёжи	242

Уважаемые коллеги!

Редакция журнала «Социально-гуманитарный вестник Юга России» предлагает всем желающим аспирантам, докторантам, соискателям, молодым специалистам, преподавателям, научным работникам опубликовать результаты исследований в новом периодическом издании. В журнале публикуются материалы по гуманитарным и общественным наукам. Журнал издается на русском языке.

Журнал имеет ISSN 2077-9240, зарегистрирован в Управлении Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Краснодарскому краю (ПИ № ТУ 23-00273). Журнал зарегистрирован в крупнейшем мировом библиографическом каталоге научных изданий Ulrich's web.

Учредителем журнала является Автономная некоммерческая организация «Центр социально-политических исследований «Премьер», г. Краснодар (ОГРН 1092300003025)

Периодичность выхода 1 раз в месяц. Материалы принимаются до 30 числа, месяца предшествующего изданию журнала. Например, до 30 января в февральский номер.

В отдельный список реферируемых изданий «Список ВАК» журнал не входит, однако изданная статья учитывается как печатный труд.

Основные рубрики журнала:

- Антропология
- Демография и этнография
- Журналистика
- Искусствоведение
- История и археология
- Политология
- Психология
- Педагогика
- Регионоведение и социально-экономическая география
- Религиоведение
- Социология
- Филология и лингвистика
- Философия
- Экономика и управление
- Юриспруденция

За полтора года издания журнала выпущено 22 номера, включающих более 1000 статей. География авторов - Россия, страны СНГ и дальнего зарубежья.

С условиями публикации вы можете ознакомиться на нашем сайте www.anopremier.ru.

Также на сайте вы всегда сможете найти другие актуальные приглашения для публикации научных статей в сборниках заочных конференций, коллективных монографиях.