

Международная научная конференция

# Актуальные вопросы современной психологии (II)



Челябинск

УДК 15(063)  
ББК 88я43  
А43

Редакционная коллегия сборника:

*М.Н. Ахметова, Ю.В. Иванова, К.С. Лактионов, М.Г. Комогорцев,  
В.В. Ахметова, В.С. Брезгин, А.В. Котляров, А.С. Яхина*

Ответственный редактор: *Г.А. Кайнова*

**Актуальные** вопросы современной психологии (II): материалы междунар. заоч. науч. конф.  
А43 (г. Челябинск, февраль 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — vi, 128 с.

ISBN 978-5-88187-443-8

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Актуальные вопросы современной психологии (II)». Рассматриваются общие вопросы психологии, история психологии, вопросы общей, возрастной, сравнительной, социальной, прикладной, и педагогической психологии, а также психологии развития.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов психологических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 15(063)  
ББК 88я43

## СОДЕРЖАНИЕ

## 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

**Барабанов Р.Е.**

Определение гендерного психотипа в структуре половых взаимоотношений ..... 1

**Басхаева И.И.**

Модель профессионала как ведущая детерминанта профессионального самоопределения ..... 9

**Гаджиева У.Б.**

Профессионально значимые психофизиологические качества личности и их профессиональная обусловленность ..... 14

**Гимазетдинова Э.Я., Ураев Р.Р.**

Гендерные различия в управлении ..... 16

**Гусева Н.В.**

Направленность на задачу и на взаимодействие как важные составляющие эффективной деятельности руководителя педагогического коллектива ..... 18

**Мартынова М.А.**

Контактная импровизация в контексте психологической практики. .... 22

**Тавилова Н.Н.**

Психодинамический подход в психологии ..... 25

## 3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Жунусова Г.Т.**

К вопросу о социальной сущности личности. .... 29

## 4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

**Базаркина И.Н.**

Личностные ресурсы и паттерны поведения этнических армян в критических ситуациях в юношеском и зрелом возрастах ..... 32

**Башкирова Е.Н.**

Развитие памяти студентов с нарушениями слуха с помощью интеллект-карт. .... 40

**Гончар С.Н.**

Развитие навыков практического применения знаний о закономерностях развития личности в ходе профессионального становления и реализации жизненных планов студентов в условиях инновационного обучения (на примере курса «Жизненная навигация»). .... 42

**Ермолаева Е.В.**

Психологическое сопровождение аутичных детей с умеренной умственной отсталостью в условиях детского дома интерната ..... 45

**Есиленок Т.А.**

Психологические подходы к диагностике детей с ограниченными возможностями здоровья ..... 47

**Турова Ю.С.**

Исследование социальных и психологических условий, влияющих на преодоление академической неуспеваемости у студентов (на примере Северо-Восточного Государственного Университета г. Магадан) ..... 49

**6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ****Абелите Л.Л., Скуйя И.Я., Воробьев А.В.**

Исследование с целью выяснения отношения жителей Латвии к семье как социальному институту .... 53

**Апанасенко О.Н.**

Психолого-педагогическое сопровождение процесса дезадаптации подростков ..... 58

**Бражник Ю.В.**

Социальные представления молодых людей о содержании мужских ролей ..... 60

**Волкова Н.В., Чикер В.А.**

Особенности восприятия организационной культуры вновь принятыми сотрудниками в период первичной адаптации персонала ..... 63

**Григорович М.В.**

Исследование психологических особенностей подростков, вступивших в конфликт с законом, в контексте организации профилактической работы ..... 68

**Данилова Е.Л.**

Особенности межличностных отношений в студенческой группе ..... 70

**Кузнецова Л.Э., Ерошенко А.Н.**

Психологические особенности проявления виктимного поведения у современной молодежи ..... 73

**Нудель Е.Л.**

Интимно-личностный аспект в межполовых отношениях молодежи ..... 75

**Щербакова Н.Е.**

Арт-терапевтические и психодиагностические методы коррекции осужденных женщин (из опыта работы психолога пенитенциарной системы) ..... 78

**7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ****Леонтьева А.Н.**

Психопрофилактика социально-психологической дезадаптации как мероприятие первичной профилактики нездорового образа жизни в молодежной студенческой среде ..... 87

**Островская Е.С.**

Мероприятия по усвоению корпоративной культуры в процессе адаптации персонала на Иркутском авиационном заводе ..... 89

**Пирожкова В.О.**

Связь уровня эмоционального интеллекта со способностью к саморегуляции поведения в условиях соревновательного стресса на примере игровых видов спорта ..... 91

**Штефаненко И.И.**

Применение тренинга, направленного на снижение уровня мотивации избегания неудач, как метода повышения устойчивости к эмоциональному выгоранию ..... 93

**8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ****Авдеева Т.Г.**

Детско-родительские отношения как фактор влияния на психическое развитие ребенка ..... 97

**Дробышева О.А.**

Этапы развития креативных черт личности студентов ..... 99

**Канаева Н.А.**

К проблеме становления профессионала ..... 102

**Пилюгина Е.И., Бережнова О.В.**

Психологические аспекты изучения интернет-зависимости в подростковом возрасте ..... 104

**Полшкова Т.А.**

Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях ..... 107

**Смолякова О.А.**

Особенности кризисных периодов в семьях, воспитывающих детей  
с ограниченными возможностями. ....110

**Токарев А.А.**

Работа педагога-психолога в детском саду. ....112

**Турова Ю.С.**

Изучение социально-психологического образа (модели) современного гимназиста  
(на примере МБОУ «Гимназия №13» г. Магадан) ....113

**Шагивалиева Г.К.**

Школьная психологическая служба: технология резонансного сотворчества  
в реализации проекта «Доступная среда».....116

**Эннс Е.А.**

Особенности формирования профессионального самосознания  
в период профессионального обучения. ....124



# 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

## Определение гендерного психотипа в структуре половых взаимоотношений

Барабанов Родион Евгеньевич, студент  
Московский педагогический государственный университет

История человеческих отношений невероятно разнообразна и многогранна. Актуальным вопросом в современной психологии на данный момент является определение гендерных ролей с присущими им психологическими характеристиками в структуре оных отношений. Одним из фундаментальных факторов развития и становления личности является совокупность межполовых (гетеро ориентированных) взаимоотношений. Огромное значение при этом играет *личностно ориентированный* подход к реализации половой программы, но с учетом общих функциональных и характерологических данных, касающихся особенностей целого ряда гендерного класса. Плавный переход от частного к общему в плане грамотного построения сексуальных отношений является наиболее значимым направлением в ходе психоэмоционального освоения одним партнером другого. *Индуктивный* метод реализации нормальных межполовых отношений позволяет на ранних этапах зарождения романтических чувств выявить все достоинства и недостатки своего партнера.

В ходе данной научно-исследовательской работы в течение одного года были изучены отношения более, чем 50-ти молодых пар в возрасте от восемнадцати до двадцати пяти лет. Почему был выбран именно этот возрастной интервал?! Представленный возрастной промежуток был взят из соображений, что в рамках именно этого отрезка межполовые взаимоотношения приобретают наиболее выраженную форму как в психотипе женщины, так и в психотипе мужчины, трансформируясь в последующем с возрастом, а также под влиянием накопленного багажа собственных проб и ошибок. В результате проделанной работы стало возможным выделить ряд гендерных психотипов относительно личности, как мужчин, так и женщин. Согласно сделанным выводам, в половых взаимоотношениях мужчины и женщины существует всего два типа девушек: **мать** и **дочь**. Типаж или психотип матери в свою очередь подразделяется на следующие формы:

1. Геронтомать (или по-другому гипероперационный тип);
2. Мать-кукушку (**прогредиентный тип**);
3. Мать-хозяйку (или когерентный тип).

Базовый психотип — **мать**

Главной особенностью является то, что материнское поведение, которое часто носит название «материнская

забота» или «материнский уход», иногда в психологии называют «поведением возвращения», ясно определяя основную суть материнской «заботы» — стремление сохранить близость со своим партнером. И если вначале достижение близости со второй половиной целиком лежит на матери, позже эта функция постепенно разделяется между обоими членами диады. В разных ситуациях распределение ответственности меняется, но сам процесс передачи инициативы от матери к половому партнеру продолжается достаточно долгое время. При этом мы вполне законно можем выделить среди матерей *безопасную* и *небезопасную* привязанность. По-видимому, при безопасной привязанности к своей второй половине мы наблюдаем у матерей субъектные отношения, а при небезопасной — объектные. Амбивалентная привязанность характеризуется спонтанным непредсказуемым поведением: мать иногда будет всё позволять своему сексуальному партнеру, а иногда будет необоснованно сурова в плане общих взаимоотношений. После бурных проявлений любви и приязни она может продемонстрировать равнодушие и отчужденность. Значение здесь имеют также личностные особенности психотипа матери, включая её эмоциональный статус.

Давайте теперь перейдем к тщательному рассмотрению каждого из выше представленных психотипов. **Геронтомать** — разновидность типа матери в половых взаимоотношениях, которая характеризуется набором отличительных характерологических признаков. К наиболее явным мы можем отнести следующие эмоционально-волевые и поведенческие особенности: общая инертность — такой тип женщин/девушек неспокоен, наблюдается нервно-двигательная возбудимость, суетливость, в некоторых случаях может проявляться нарушение сна. В практической деятельности такого человека можно отметить чрезмерно заботливое отношение, направленное к своему сексуальному партнеру. Часто это переходит в навязчивую форму и приобретает патологический характер. Также невозможно не отметить у такого женского типа склонности к внутривидовой дискуссии, а проще говоря — стремление к бытовому сплетничеству, обсуждению окружающих и явлений окружающей действительности. У девушек/женщин данного типа хорошо развито внутреннее чутье, они могут чувствовать своего партнера и предви-



деть ход его действий. На этой основе можно судить о хорошей работе аналитико-синтетической деятельности у этого типа девушек. Возможно также обрисовать некую степень ханжества в эмоционально-поведенческом плане представленной формы психотипа. Наряду с этим повышенный тонус нервно-психической активности может вызывать излишнее волнение и беспокойство относительно своего полового партнера, что не всегда благоприятно сказывается на их общих взаимоотношениях. Соответственно, отношение к половому партнеру носит фанатичный характер.

Далее рассмотрим тип *матери-кукушки*. В структуре данной формы психотипа мы можем выделить следующие характерные признаки: неустойчивость линии поведения, развитость чувственных влечений, сексуальные уклоны воображения, что в свою очередь отрицательно сказывается на межполовых взаимоотношениях, так как это указывает на натуру непостоянную, склонную к изменам. Как известно, люди, предрасположенные к смене вектора собственных целеустремлений — это люди, в сознании которых заложена неуверенность в себе, склонность к постоянным колебаниям, неспособность решиться на что-либо определенное. Такому форменному психотипу женщин/девушек присуща склонность мучить себя. Характерными являются приступы страха и опасений, часто не имеющих под собою реальной почвы. Также возможны неврастенические уклоны психики. В структуре гендерных взаимоотношений — этот психотип определяется ведомостью. Для поддержания половых связей необходима жесткая рука со стороны партнера, чтобы сдерживать мятушуюся натуру в строгих поведенческих и морально-нравственных рамках. Все это в большинстве своем придает сексуальным отношениям определенную специфику. Следовательно, отношение к партнеру можно определить как неустойчивое, свободное, без излишней внешней и внутренней привязанности. Эта привязанность может проявляться лишь на глубоком, духовно обусловленном уровне.

Закончим наше рассмотрение психотипа матери мы описанием *матери-хозяйки*. Данная форма психотипа указывает на человека, который живет настоящим и пользуется тем, что лучше всего подходит для настоящего момента. Для такого типа девушек характерна дипломатичность, гибкость мышления. Безусловно, это человек энергичный, в своей совокупности уравновешенный, коммуникабельный, открытый для общения и новых связей, но преданный в своих половых предпочтениях исключительно одному партнеру. Такой психотип женщины/девушки предпочитает самостоятельно искать наилучшее решение для поставленной задачи в плане половых взаимоотношений. В структуре темперамента можно отметить предприимчивость, деятельность, умение необычайно просто подойти к решению самого сложного вопроса, возникающего в бытовых условиях. У такого типа женщин не отнять умения комбинировать, энергично работать. В целом их отношение к половому партнеру возможно охарактеризовать как умеренно выраженное в эмоцио-

нальном и поведенческом плане. От такого человека не стоит ждать резких перепадов настроения и смены личностно ориентированных, а также сексуально обусловленных пристрастий. Толчком к фундаментальной смене векторного направления у такого типа девушек/женщин должно послужить переустройство внутренних сознательных духовных ценностей.

В структуре психотипа дочери мы также можем выделить несколько психологически обусловленных форм:

1. Квинтэссенциональный тип дочери (пограничный, сочетающий в себе несколько типов, находящихся на стыке психоэмоциональных характеристик);
2. Дочь-подросток (или пубертатный тип);
3. Дочь-ребенок (иначе говоря, аффективно-деструктивный тип).

#### Базовый психотип — дочь

В среде гендерных отношений, с половыми партнерами, которые вписываются в рамки ее критериев вежливости, размеренна, уживчива, но если видит, что партнер не силен, как личностно и эмоционально ориентированное существо, в интимной и сексуальной сферах халтурит, не делает того, чего от него ожидают, начинает оговариваться и указывать на недостатки. Постоянно требует внимания. Видит и надолго запоминает несправедливость по отношению к себе со стороны своей второй половины.

Психотипу дочери свойственно с присущим ей «возрастным» максимализмом оценивать людей, их поступки, жизненные ситуации в крайних категориях — либо это черное, либо белое, третьего не дано. Но, как мы знаем, действительность на самом деле сложна и многогранна. Поэтому такое «оценивание» далеко не всегда соответствует происходящему. Часто в объективной реальности проявляются обобщенные характеристики поведения, для которых достаточно сложно подобрать объективные критерии. Вполне возможно допустить, что с годами и приобретенным опытом у девушки/женщины данного психотипа будет меняться отношение к своему сексуальному партнеру, но оно редко будет выходить за рамки когда-то установленных критериев, хотя это и имеет место быть. Иметь свое мнение и высказывать его — безусловно, важная черта представленного психотипа. Но представительницам этого типа надо также научиться предусматривать последствия своих поступков и слов. Важно помнить, что критика ради критики неконструктивна.

Итак, после того, как мы определили все формы психотипа дочери, давайте перейдем к их детальному рассмотрению. Первый — *квинтэссенциональный тип дочери*. Характеризуется совокупностью нескольких признаков, относящихся к разным формам психотипа дочери и матери. Иначе говоря, это пограничное состояние между формами дочь-подросток и мать-хозяйка. К характерологическим эмоционально-поведенческим особенностям данного типа мы можем отнести общую степень уравновешенности, умение согласовать идеалы с реальной действительностью. При этом данная форма психотипа дочери предполагает при решении каких-либо



проблем проявление воображения и оригинальности. Девушка/женщина этого типа будет стараться искать альтернативные подходы в выборе своей индивидуальной манеры поведения и модели взаимодействия с окружающим миром. Было замечено также, что представленный тип дочери не любит жесткие системы и процедуры, ограничивающие возможности выбора. Наряду с этим можно отметить и когнитивную сторону: хорошую память и быстроту ума. Как результат, в половых взаимоотношениях такая девушка будет опираться на опыт окружающих, но, не смотря на это выстраивать собственную модель сексуальных отношений. Духовная близость для такого человека будет первостепенной, нежели тривиальная плотская удовлетворенность. Ко всему к этому вполне разумно было бы добавить трепетное отношение к своему половому партнеру, а также независимость и самостоятельность в выборе линии своего психоэмоционального поведения, а также действий в обще-социальной среде. Хочется еще отметить, что за счет наиболее рациональных комбинаций внутри аналитико-синтетического аппарата такого типа девушек, наиболее ярко у них проявляется предприимчивость, деятельность, умение необычайно просто подойти к решению самого сложного вопроса. Данной форме психотипа дочери свойственна сообразительность и инициатива, а также умение энергично работать. Но, к сожалению, последнее имеет непостоянную, переходящую основу, что отрицательно сказывается на их общей работоспособности. Основательно начатое дело со временем может быть не доведено до конца в виду утраты своей привлекательности для данного типа девушек/женщин. Чаще всего это связано с подростковым непостоянством женской натуры описываемого типажа.

Таким образом, мы плавно подошли к рассмотрению еще одной формы психотипа дочери, а именно **дочь-подросток**. В структуре данного типа, как и в предыдущих представленных случаях, мы можем выделить следующие фоновые проявления: импульсивность эмоционально-волевых актов, порывистость, впечатлительность, в какой-то степени неуравновешенность, аффективность. Вполне справедливо отметить неспособность к систематическому труду. Трудоспособность у такого типа девушек/женщин носит весьма условный характер, деятельность, в какой бы то ни было сфере, не отличается равномерной напряженностью: приспособляясь к различным условиям жизни, она способна в критические моменты то достигать наивысшего своего напряжения, то наоборот, деятельность сменяется периодами полного, или почти полного безделья. В плане темперамента можно заметить вспыльчивость, способность расстраиваться из-за пустяков, мелочей, придавая им особое значение и акцентируя на этом немалое внимание. Наконец, у данного типа проявляется склонность к хаотичности в развитии своих способностей, неустойчивая организация деятельности и специфичность модели необходимых потребностей, что неблагоприятно может сказываться на семейной жизни и взаимоотно-

шениях с половым партнером. Внутри половых отношений такой тип девушек обычно всегда чего-то требует от своего партнера. Зачастую эта требовательность переходит в подростковую конфронтацию на основе столкновения неустойчивых потребностей и рационального взгляда на это со стороны второй половины.

Закончим наше знакомство с формами психотипа дочери мы на типе **дочь-ребенок**. Выделенный типаж носит весьма интересный психологический и поведенческий характер. Темперамент (а он в данном случае носит симбиотический характер, являясь некой совокупностью трех типов темперамента: холерика, сангвиника и меланхолика) отличается пластичностью и разнообразием в чертах. В эмоционально-волевом плане необходимо отметить склонность к постоянным колебаниям, а также нетерпеливость, самонадеянность, горячность и, соответственно, капризность. Чувства и желания девушки/женщины описываемого типа обычно отличаются значительной интенсивностью, заставляющей стремиться к немедленному их осуществлению, удовлетворению. В рамках гендерных взаимоотношений представленная форма психотипа дочери будет отличаться своенравностью, требовательностью, обостренной нервной чувствительностью. От полового партнера в таком случае требуется роль наставника, поучителя. Важным аспектом здесь является умение второй половины свести чрезмерные и в то же время негативно проявляющиеся эмоции со стороны девушки/женщины на «нет», при этом, разъяснив ей мотивировку своих действий. В целом, во взаимоотношениях с таким типом девушек необходимо вовремя замечать так называемые сензитивные периоды (периоды, когда психика отличается пластичностью и наиболее восприимчива к внешним воздействиям со стороны своего партнера, а также когда желания и потребности не оказывают значительного влияния на психофизиологическое и психоэмоциональное состояние), для того, чтобы вместе провести самоанализ и выявить моменты, вызывающие напряжение в отношениях, проанализировать ошибки и затем скорректировать их.

Итак, когда мы всецело подошли к рассмотрению вопроса о гендерных психотипах женщин, нам необходимо переключить свое внимание на представителей «сильного» пола. Поняв внешнюю реализацию эмоционально-волевых и поведенческих особенностей личности девушек, важно отметить таковые же и среди мужчин. В их случае мы также можем выделить два психологических типа: **отец** и **сын**. По характеру качественных проявлений каждого из психотипов, их необходимо подразделить на:

*Если это психотип отца:*

1. Отец-тиран (иначе говоря, мотивационно-ригидный тип);
2. Отец-консерватор (или когнитивно-ригидный тип);
3. Отец-либерал (концептуализированный тип).

*Если это психотип сына:*

1. Сын-ребенок;
2. Сын-подросток (или аффективно-ригидный тип).

Базовый психотип — **отец**

Здесь мы можем выделить ряд психологических характеристик, к которым можем отнести следующие модели поведения: **постороннее** — такой тип поведения проявляется в готовности заботиться о своей второй половине, но больше это касается совместного досуга или прогулок, а такие занятия, как поход по магазинам или общебытовые дела, такой тип мужчин считает прерогативой девушки/женщины. Крайнее проявление — все совместные заботы оставляются на своем партнере; **творец** — часто парни с таким поведением совершенно не готовы к появлению детей в доме, и только по мере взросления начинают включаться в его воспитание. К сожалению, это происходит иногда слишком поздно, когда ребенок уже решает, что папа не проявляет к нему интереса, и та нить, которая должна их соединять после рождения, уже потеряна. Из-за этого часто возникает недоверие ребенка к взрослому и отсутствие привязанности. Так же мужчины данного психотипа часто совершенно не способны воспитывать дочерей, поскольку не знают, как с ними общаться; **начальник** или **руководитель** — авторитарная линия поведения отца — он часто подавляет любую инициативу партнера, не позволяя ему самому делать выбор в той или иной ситуации. Попытки оградить таким способом свою вторую половину от ошибок приводят к прямо противоположному результату — девушка становится неспособной что-либо делать без помощи мужчины; **хранитель гнезда** — это самый идеальный вариант отца. Отличный пример для других мужчин; **наставник** — такие отцы всегда готовы объяснить причину, обсудить проблему, посоветовать. Это один из самых оптимальных стилей взаимоотношений, поскольку предполагает непосредственное участие в жизни своего полового партнера.

Давайте теперь более конструктивно подойдем к рассмотрению вопроса о психолого-характерологических проявлениях каждого из выше перечисленных типов в отдельности. Начать здесь нужно с описания личностно-поведенческих особенностей типа **отец-тиран**. В целом данная форма психотипа отца характеризуется неготовностью к отказу от уже сформированных воззрений, потребностей и от привычных способов их удовлетворения или к принятию новых мотивов, мировоззренческих и поведенческих внутренних и внешних установок. Такой парень/мужчина с трудом будет ломать свои уже сложившиеся представления об окружающем мире, людях, которые его наполняют. Мнение данного человека им самим же считается нерушимым, оно нетленно и изменено кем-либо быть не может. В психоэмоциональном плане такой тип отличается резкостью образа действий, порой даже излишней стремительностью. Собственное эго возносится выше, чем личность и желания своего полового партнера. В поведенческом плане данный типаж характеризуется своеобразием поведения, беспардонностью, некой грубостью и некультурностью, хотя задатки положительных черт личности и культурно-нравственного начала, несомненно, могут присутствовать. В среде интимных отношений,

такой тип обуславливается подавляющим влиянием над партнером. Мужчины этого типа могут соперничать с окружающими за внимание второй половины. Если девушка/женщина уделяет слишком много внимания посторонним, то отец-тиран может воспринять это с недовольством. В таких случаях часто возникают конфликты, поскольку женщина находится меж двух огней, борясь за собственные интересы.

Далее у нас на очереди форма **отец-консерватор**. Психологический портрет парня/мужчины данного типа отличается неготовностью к построению новой концептуальной картины окружающего мира при получении дополнительной информации со стороны, которая противоречит давно сложившейся модели настоящей реальности. Все новое, вызывающее сомнение у такого человека должно быть апробировано на ряде ситуаций и подтверждено определенным кругом людей, которому такой тип мужчины доверяет. В плане психоэмоционального поведения представленный типаж имеет несомненное влияние и авторитет над своим половым партнером. Но в то же время, он склонен к компромиссу и может внемлить словам окружающих, пускай и, не принимая их во всеобщее свое внимание, руководствуясь ими лишь внутренне.

После описания психологического портрета двух форм психотипа отца, мы плавно подошли к завершающему типу — **отец-либерал**. Идеалом для мужчины/парень представленного типа являются гендерные отношения со свободой действий для каждого партнера, свободным обменом внешне значимой информацией, ограничением тотального влияния одного полового партнера над другим и свободой частного выбора. Фундаментальный принцип данного типажа включает признание мнения своей второй половины. В психолого-поведенческом отношении такой тип характеризуется общей функциональной подвижностью, особой скоростью протекания элементарных циклов возбуждения в структуре эмоционально-волевой сферы. Внутри межполовых отношений парень/мужчина описываемого типа всегда будет искать дипломатические пути решения различных вопросов, в некотором роде, концептуально новые, даже, если они носят конфликтный характер. Четко прослеживается предрасположенность к поиску компромиссных вариантов в ходе разрешения любых споров, касающихся совместных половых взаимоотношений. Все это контролируется внутренней стержневой установкой в сознании мужчины данного типа, которая обеспечивает в чрезвычайной ситуации работу подавляющих стимулов, в результате чего, неустойчивая женская поведенческая линия компенсируется за счет мужской.

Базовый психотип — **сын**

Открывая в сексуальном партнере, который принадлежит психотипу сын, те или иные качества, не стоит забывать, что он — отдельная и самостоятельная личность. Это не характерологическая и эмоционально-поведенческая копия своей второй половины. У представителя этого психотипа — свои интересы и свои глубоко индивиду-

альные взгляды на жизнь. С самого начала, а точнее, с самого зарождения половых отношений, данный тип воплощает в себе — индивидуальность, которую нужно уважать. Задача же партнера — помочь ему разобраться в сложном мире гендерных взаимоотношений и его правилах, подготовиться к совместной жизни, чтобы в будущем про него могли сказать: «Вот это человек с большой буквы и с золотым характером!».

Теперь, после того, как были определены все формы психотипа отца, мы перейдем к детальному рассмотрению психологического портрета сына-ребенка и сына-подростка. Начнем с первого — **сын-ребенок**. Для данного типа характерно бурное развитие собственной личности. Это выражается особым образом в формировании у такого типа мужчин/парней внутренней позиции. Для развития внутренней позиции важно умение сына-ребенка не только руководствоваться своими сознательными целями, которые ставит перед ним его сексуальный партнер, но и умение самостоятельно ставить такого рода цели и в соответствии с ними самостоятельно организовывать и контролировать свой вектор действия. Необходимо помнить о мощном побудительном значении цели для преодоления трудностей в плане межполовых отношений. Цель тогда выполняет свою конструктивную функцию, когда она формируется перед началом ответных действий на возникающие бытовые трудности, а также трудности в общем характере взаимоотношений. В противном случае данный тип мужчин отказывается от деятельности, направленной на реализацию общеполовой программы. Собственная линия поведения проявляется обычно в тесных взаимоотношениях со своим партнером, в участии представленного типа мужчин в заботах о своей семье, её благополучии, систематической помощи. Частым признаком внешнего естества такого рода парней является их вялотекущая активность, перекрещивающаяся со скрытой капризностью, которая может выплескиваться наружу в критических ситуациях. Мы можем также отметить у мужчин/парней этого типа стремление к самостоятельности и желание оградить некоторые сферы своей личной жизни от вмешательства со стороны третьих лиц. Безусловно, в психологии данной формы психотипа сына имеет место наличие собственной линии поведения, собственных взглядов и стремление их отстаивать.

Завершив наше знакомство с психотипом сына мы тщательным описанием **сына-подростка**. Представленному психологическому типу свойственна неготовность к изменениям и связыванию тех или иных событий с определенными аффективными реакциями в сфере бытовых или интимных отношений. В контексте данной работы этот тип парней/мужчин характеризует переходный образ на стыке двух психотипов: *сына* и *отца*. Вследствие этого у представителей описываемого типа возникают частые трения со своим половым партнером, кто-то из парней данного психологического типа ищет себя, как объекта реализации мужского начала, свои цели в семейной и общественной жизни. Кто-то наоборот отстраняется от них

и пускается в праздный образ жизни. Обычно такие мужчины падки на представительниц противоположного пола, весьма любвеобильны, хотя и способны хранить верность своему половому партнеру. Таких мужчин необходимо держать, как это говорится, в «ежовых рукавицах».

Здесь следует отметить, что в структуре половых взаимоотношений каждый из представленных психотипов (а также типов, который относится к их форменным разновидностям) не олицетворяет собой что-то застывшее, статичное, а является динамической и изменяющейся системой. Это во многом зависит от возраста партнеров на момент вступления в сексуально ориентированные отношения. Далее свою лепту могут внести личностные особенности каждого из партнеров, их характер, продолжительность отношений, общее число предшествующих связей. Это значит, что с увеличением числа гендерных взаимоотношений в интимной и межличностной сферах мужчина и женщина будут проявлять в ряде случаев то одну, то другую модель поведения, присущую разным психологическим формам, но зачастую в рамках одного психотипа.

Наконец, когда мы завершили рассмотрение всех психотипов, их форм, психологических портретов, заглянули в недра гендерных проявлений мужчины и женщины, нам необходимо подробно описать все возможные (предполагаемые) варианты взаимодействия одного психотипа и его личностных форм с другими.

#### 1. Базовые психотипы: **отец + мать**:

Взаимная информированность о том, что происходит в личных делах и жизни каждого из партнеров дает возможность прийти к взаимопониманию и уважению мнения друг друга. В совместных делах родительские типы открывают совместный образ мыслей и переживаний, лучше узнают друг друга. Такая связь способствует развитию в семье доброжелательной и чуткой атмосферы. Общий ребенок, воспитанный на положительных примерах своих родителей (которые относятся к данным базовым психотипам) в обстановке взаимной любви, заботы и помощи, вырастет таким же чутким и отзывчивым.

#### 2. Базовые психотипы: **отец + дочь**:

Мужчина-отец в таком варианте отношений будет избавлять свою вторую половину от домашних обязанностей, совершая большую ошибку, т.к. в этом случае женщина может стать своеобразным эгоистом и пренебрегать трудом вообще. Для того чтобы правильно оценить мотивы поведения своей второй половины, мужчине нужно научиться понимать их, знать направленность ее интересов, уровень знаний, умений. Если в данном тандеме нет подобной информации друг о друге, в таком случае появятся взаимные трудности в общении. Весьма полезно обсуждать с партнером семейные и общественные проблемы, прислушиваться к мнению любимого человека, уважать, при этом поправлять и направлять их в нужное русло, если это необходимо, формируя чувство ответственности, самоуважение личности. При необходимости важно признавать свои ошибки.

### 3. Базовые психотипы: **сын + мать**:

Взаимоотношения данных партнеров, специфика их общения между собой, во время которого эти взаимоотношения проявляются, влияют на формирование полноценной сексуально ориентированной личности каждого из них в среде гендерных стереотипов. Бывает, что в представленной модели отношений, у партнеров, удовлетворяющих лишь потребности друг друга, и не имеющих между собой душевного контакта, как правило, возникают проблемы в общении и взаимопонимании. Конечно, женщина будет проявлять искреннюю заботу по отношению к своей второй половине, но самое главное, чтобы эта забота не была лишь «технической», а являлась производным внутреннего духовно-сознательного импульса (неким любовно обусловленным посылом).

### 4. Базовые психотипы: **сын + дочь**:

Пусть каждый из партнеров «маленький» и относительно мало понимающий во внешних проблемах и событиях, пытается что-то сделать, ведь это только развивает отношения. Здорово совместно есть салат, «приготовленный» своим партнером, ничего что его «высокоточная» композиция и последовательность испорчена «детской» неумелостью, зато он приготовлен с искренней любовью. Девушки внутри такого союза любят получать подарки в виде плюшевых игрушек, рисунков и т.п. В какой-то степени они имеют утонченный, и наполнены искренней любовью.

### 5. Тип **геронтомать + отец-тиран**:

В этом случае на партнеров накладывается двойная ответственность за себя и за свою вторую половину. Оба должны скорректировать свое собственное поведение, свои нравственные качества и отношения. Требовательность мужчины к себе должна быть выше требований к женщине, которая будет дарить заботу в избытке, не смотря на порицания — это основа своеобразного авторитета.

### 6. Тип **геронтомать + отец-консерватор**:

Для женщины в таком варианте отношений важно познать, помочь, заняться чем-то общим со своей второй половиной. Ей очень хочется быть нужной, полезной. Но мужчина, как правило, сердится на партнершу, если она неожиданно нарушила ход его планов, если она в своей попытке быть рядом и помогать, случайно разрушила плоды его труда и сломала устоявшиеся у него стереотипы. Мужчине нужно быть естественным перед своей женщиной, ведь она в данном случае тонко чувствует и переживает.

### 7. Тип **геронтомать + отец-либерал**:

Женщина, лезущая в работу мужчины, не старается что-то испортить, она наоборот желает понять, что делает ее партнер, желает помочь и просто получить крупицу его поощрения и внимания. Мужчина, как правило, забывает об этом и сердится на нее, иногда даже повышает голос. Ведь он вечно серьезный, занятый, но в конце концов его вынужденное поведение в обществе сменяется благоволением. В эти моменты он может быть открытым перед

своей второй половиной, доверять ей (даже в мелочах) — и тогда женщина тоже будет доверять партнеру. Мужчине здесь важно уметь просить прощения и прощать партнершу за ее ошибки. Если женщина будет видеть, что он, совершив неблагоприятный поступок, просит прощения, ей самой будет проще попросить прощения, когда это будет необходимо.

### 8. Тип **геронтомать + сын-ребенок**:

Для полноценного развития отношений в данном случае нужно понимание и эмоциональная поддержка мужчины со стороны женщины, признание его в семье и в среде его окружения. В общении с людьми многим мужчинам данного типа не хватает непосредственности, уверенности в себе, непринужденности в отношениях, бодрости и настроения — многое из перечисленного воспринимается геронтоматерью. Женщины, которые боятся излишней самостоятельности своих партнеров, избавляют их от ненужной, по их мнению работы, совершая при этом большую ошибку, т.к. в этом случае мужчина может стать в некотором роде эгоистом и эгоцентристом.

### 9. Тип **геронтомать + сын-подросток**:

В трудные моменты своей жизни мужчина должен быть уверен в поддержке и понимании своей второй половины. Женщина в этом случае должна быть для партнера самыми близким другом, понимающим всю сложность и противоречивость его внутреннего мира и на основании этого понимания строить свои отношения с ним.

### 10. Тип **мать-кукушка + отец-тиран**:

Мужчина здесь должен не требовать от женщины идеальности, а доносить до нее, что ошибки могут совершать все, и у всех имеется право на ошибку. В том числе и у него самого. Тогда женщина не будет бояться рассказывать партнеру о каких-то своих неблагоприятных поступках.

### 11. Тип **мать-кукушка + отец-консерватор**:

В этом случае важно не применять жестких мер в отношении женщины, какую бы ошибку она не совершила — а сделать так, чтобы она сама осознала степень своей вины. Проанализировать вместе с ней ситуацию; пусть женщина сама, где была не права, подумает, что можно было бы сделать в данной ситуации и как исправить сложившееся положение.

### 12. Тип **мать-кукушка + отец-либерал**:

Мужчина здесь должен быть примером своих слов для женщины. Например, если он говорит о вреде курения или несостоятельности походов в ночные клубы — он сам не должен следовать этой вредной привычке и ходить по злачным местам. А если он говорит о вреде алкоголизма и временами пропускает рюмку другую — ему самому необходимо бросить пить. В этом случае, если даже мужчина сорвется — женщина сама поможет справиться ему с собой, не теряя при этом доверия.

### 13. Тип **мать-кукушка + сын-ребенок**:

Женщине такого типа важно никогда не порицать своего партнера и не злоупотреблять нравоучениями в его адрес — все это не сыграет положительной роли в формировании матриархального авторитета перед ним.



**14. Тип мать-кукушка + сын-подросток:**

Партнерше здесь необходимо интересоваться жизнью мужчины и ни в коем случае не критиковать ее, так как сама она не идеальна. Мужчине рекомендуется не угрожать своей партнерше и не оскорблять ее, дабы не вносить разлад в их совместные хрупкие отношения.

**15. Тип мать-хозяйка + отец-тиран:**

Здесь можно наблюдать безоговорочную патриархичность отношений между обоими партнерами. Женщина в таком случае старается делать все для того, чтобы мужчине в этих условиях было как можно более комфортно, получая в замен на это бережное отношение со стороны мужчины.

**16. Тип мать-хозяйка + отец-консерватор:**

Мужчина в данной модели взаимодействия будет проявлять недоверие к возможностям своей второй половины, хотя они ярко проявляются в бытовой/повседневной жизни, но в силу своей универсальности и нетривиальности не всегда вписываются в рамки устоявшихся взглядов мужчины. У партнера можно наблюдать противоречивость взглядов на сопутствующие их отношениям события.

**17. Тип мать-хозяйка + отец-либерал:**

Тут мы можем говорить об исполнительности и послушности со стороны женщины, быстром выполнении поручений со стороны мужчины, гибком поведении в отношении партнера, чуткости и отзывчивости с его стороны к своей второй половине.

**18. Тип мать-хозяйка + сын-ребенок:**

Женщине не нужно бояться критики со стороны своего партнера в плане бытовых или интимных вещей — тогда она покажет ему, что не только женщина в данном случае имеет право иметь свое мнение и критиковать других, но и он, как «настоящий мужчина». Это сыграет положительную роль на формировании такого рода взаимоотношений.

**19. Тип мать-хозяйка + сын-подросток:**

Если женщину приводят в ужас поступки, которые совершает мужчина, можно сказать, что-то вроде: «Мне это неприятно. Что хорошего ты в этом находишь?». Если женщина падает в обморок от его слов, ей нужно попросить мужчину объяснить, что в этом «прикольного» — возможно, она просто чего-то «не допонимает». Мужчине в данном случае необходимо самому пересмотреть линию своего поведения по отношению к своей второй половине.

**20. Квинтэссенциональный тип дочери + отец-тиран:**

В представленном варианте можно отметить негибкость взглядов со стороны мужчины. Неравномерность темпа сексуального взаимодействия с противоположным полом в разные периоды развития их отношений. Непоследовательность в обращении друг с другом. Аффективность — раздражение, недовольство, тревожность, беспокойство, причем как с одной, так и с другой стороны по поводу их общих взглядов и взаимоотношений. Доминан-

тность мужчины по отношению к женщине выливается в безоговорочность, категоричность, частичное или полное подчинение женского поведения своей воле.

**21. Квинтэссенциональный тип дочери + отец-консерватор:**

Здесь может возникнуть (но не обязательно) несоответствие требований и ожиданий со стороны каждого из партнеров по отношению к своей второй половине. Важно прислушиваться и учитывать мнение друг друга. В таких отношениях обязательно один из партнеров (чаще всего мужчина) будет доминировать над другим.

**22. Квинтэссенциональный тип дочери + отец-либерал:**

Такому типу отношений сопутствует простота и скромность в отношениях друг к другу, а также к друзьям и близким. В общепсихологическом плане тут нужно сказать о том, что у женщины в данном случае можно наблюдать нечастую, но периодическую смену настроения в связи с эмоциональной напряженностью или подавленностью. Важно, чтобы мужчина в такие моменты уделял как можно больше внимания и тепла своей второй половине.

**23. Квинтэссенциональный тип дочери + сын-ребенок:**

Повышенная эмоциональность мужчины, его склонность к беспокойству, некая незащищенность, ранимость и уязвимость при противоречивых, не всегда обоснованных требованиях и желаниях партнерши, легко может травмировать самолюбие партнера и привести как к различного рода конфликтам, так и переоценке взглядов на сложившиеся отношения.

**24. Квинтэссенциональный тип дочери + сын-подросток:**

И у того, и у другого в данном случае хорошо развито чувство самоанализа и самокритичности (это способствует благоприятному темпу развития взаимоотношений), хотя мужчине самоанализ в представленном варианте отношений дается чуть труднее, чем женщине.

**25. Тип дочь-подросток + отец-тиран:**

Отклонение черт характера и поведение женщины формируются в результате отклонений в семейных отношениях. Изменение линии поведения или прессинг со стороны мужчины приводят к развитию конфликтных ситуаций в паре, и создают проблемы в развитии отношений тандема в целом. В поведении мужчины можно наблюдать непонимание своеобразия внутреннего мира своей второй половины, неприятие женщины, ее индивидуальности и особенностей.

**26. Тип дочь-подросток + отец-консерватор:**

Часто неправильное, своего рода ограничивающее отношение к женщине в семье приводит к весьма тяжелым последствиям, она может замкнуться в себе и на своих переживаниях, идти вразрез пожеланиям партнера.

**27. Тип дочь-подросток + отец-либерал:**

Здесь наилучшее отношение мужчины к женщине можно наблюдать только при том условии, если мужчиной будет обеспечиваться кооперация с женщиной.

**28. Тип дочь-подросток + сын-ребенок:**

Оба партнера будут требовать заботы, понимания и уважения по отношению друг к другу. В этой ситуации большее целомудрие будет проявляться со стороны женщины, нежели со стороны мужчины. Он в некоторых случаях способен даже проявлять свои иждивенческие качества.

**29. Тип дочь-подросток + сын-подросток:**

Один из вариантов, где каждый из партнеров будет понимать и предугадывать чувства, мысли и желания другого. Но, в таких отношениях возможно присутствие столкновения взглядов, а также сами отношения могут носить игровой характер. Внимание будет заостряться на партнере ровно столько, сколько будет идти период романтизации отношений и влюбленности, пока эти самые отношения не перейдут на более высокий, серьезный уровень с иными параметрами ответственности друг за друга.

**30. Тип дочь-ребенок + отец-тиран:**

В случае полного подконтрольного симбиоза с мужчиной, женщине в их отношениях грозит судьба человека несамостоятельного и неуверенного в себе, авторитаризм мужчины — это постоянный контроль за действиями своей спутницы. Она, по его мнению, инфантильна и несостоятельна.

**31. Тип дочь-ребенок + отец-консерватор:**

Мужчине в данном случае нельзя критиковать в жесткой форме поступки своей партнерши, иначе она может надолго обидеться или того хуже озлобиться, а он, как следствие, потеряете ее доверие.

**32. Тип дочь-ребенок + отец-либерал:**

В данном варианте отношений женщина зачастую будет проявлять своеобразную инфантильность. В этом

случае мужчине необходимо купировать все негативные проявления партнерши, а также ее капризы.

**33. Тип дочь-ребенок + сын-ребенок:**

Борьба двух эгоцентрических личностей за место под солнцем — вот как можно охарактеризовать данные отношения. Совместную тесную деятельность будет пронизывать желание лидерства, чувство собственности к тем или иным предметам быта. Совместные занятия чем-либо будут сопровождаться в некоторых случаях обидами и выяснением отношений. Но, важно отметить, что на смену частым обидам весьма быстро будет приходить всеобщее примирение. Долго ли смогут просуществовать такие отношения, зависит только от мудрости партнеров.

**34. Тип дочь-ребенок + сын-подросток:**

В таком варианте отношений наибольшую заботу по отношению к партнеру будет проявлять мужчина. Но в тоже время он будет хотеть или требовать от женщины большей свободы, двигаться к познанию всех человеческих удовольствий и праздностей.

Следует в заключении отметить, что все описанные выше формы взаимодействия носят условный характер. Особенности психоэмоциональных поведенческих проявлений в каждом отдельном случае вариативны, имеют в своей структуре динамику, стремление к изменению фрустрационных параметров. Безусловно, базовые параметры взаимодействия, которые были выделены, в большинстве случаев преобразуются в те внешние поведенческие формы, которые были описаны, хотя в некоторых случаях они могут, как значительно трансформироваться, так и присоединять к той совокупности поведенческих параметров новые психоэмоциональные формы взаимодействия.

**Литература:**

1. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. N 4.
2. Араканцева Т.А., Дубовская Е.М. Полоролевые представления современных подростков как действенный фактор их самооценки // Мир психологии: Научно-методический журнал. 1999. N 3.
3. Арутюнян М.Ю. «Кто я?» Проблема самоопределения юношей и девушек подростков // Женщины и социальная политика (гендерный аспект). М., 1992.
4. Виноградова Т.В., Семенов В.В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов // Вопросы психологии. 1993. N 2.
5. Каган В.Е. Семейные и полоролевые установки у подростков и взрослых // Вопросы психологии. 1987. N 2.
6. Клецина И.С. Гендерная социализация. Учебное пособие. СПб., 1998.
7. Клецина И.С. Психология гендерных отношений.
8. Митина О.В. Женское гендерное поведение в социальном и кросскультурном аспектах // Общественные науки и современность. 1999. N 3.
9. Хасан Б.И., Тюменева Ю.А. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола // Вопросы психологии. 1997. N 3.
10. Хорни К. Женская психология. СПб., 1993.

## Модель профессионала как ведущая детерминанта профессионального самоопределения

Басхаева Ирина Иннокентьевна, кандидат психологических наук  
Бурятский государственный университет (г. Уфа)

Оптимизация профессионального самоопределения, подготовки и переподготовки кадров должна исходить из построения моделей профессионала, которые «следует использовать в качестве целей-эталонов (нормативных целей) для оценки существующего уровня подготовки специалистов, а также для разработки обучающих программ по повышению их квалификации» [21, с. 292].

Термин «модель» буквально означает «образец какого-нибудь изделия, а также образец для изготовления чего-нибудь», «схема какого-нибудь явления или физического объекта» [14]. При построении моделей профессионально-педагогической деятельности можно идти двумя путями: «от профессии» и «от личности».

В случае профессиографических моделей личности специалиста выбор основных профессионально значимых свойств осуществляется на основе требований, предъявляемых педагогической профессией. В отличие от профессиографических моделей личности, персонологические модели основываются на выборе базовых профессионально важных свойств и качеств, исходя из общепсихологических представлений о личности, при этом имеют в виду ее многофакторную структуру. В обоих случаях степень соответствия реально сформированной системы профессионально значимых качеств личности эталонным моделям может быть интерпретирована как мера психологической готовности или уровень профессионализма, мастерства специалиста в деятельности.

При профессиографическом принципе построения моделей специалиста психологическая готовность выступает как комплекс фенотипических свойств, доступных внешнему наблюдению и выделяемых обычно экспертным путем. Степень их соответствия требованиям определенной деятельности обуславливает ее продуктивность и успешность. При персонологическом принципе построения моделей специалиста психологическая готовность выступает как сформированная в процессе обучения и опыта работы целостная структура различных генотипических свойств личности, специфичность которой и определяет успешность человека в конкретном виде профессиональной деятельности.

Названные подходы не противоречат друг другу, наоборот, являются взаимодополняемыми аспектами изучения профессиональной деятельности как на этапах подготовки к ней, так и в процессе реального ее осуществления. Более того, в практике научных исследований оба подхода нередко пересекаются.

В последние десятилетия достаточно много научных работ посвящено изучению структурно-функциональной схемы профессиональной деятельности, разрабатыва-

емой в разное время многими отечественными учеными (О.А. Абдуллина, 1990; Н.А. Аминов, 1997; Б.Г. Ананьев, 1980; В.П. Беспалько, 1989; В.И. Геницинский, 1992; А.К. Маркова, 1996; К.К. Платонов, 1978; А.И. Щербаков, 1967; и др.).

На наш взгляд, любое психологическое образование может формироваться на основе «нормативных целей» (модели), схемы «качества личности — требования профессии», поэтому правомерно это явление назвать детерминантой профессионального самоопределения.

В научных исследованиях понятие «модель» начали использовать совсем недавно, раньше многие психологи отмечали наиболее характерные квалификационные особенности деятельности специалиста разного профиля и отождествляли с развитостью каких-либо способностей, наличием направленности, самосознания, теоретических и практических знаний.

Известный психолог А.К. Маркова [1996] выделяет следующие основные составляющие модели специалиста: 1) профессиограмму, то есть описание самой деятельности психолога; 2) профессионально-должностные требования (минимально необходимые знания и умения при выполнении определенных профессиональных задач); 3) квалификационный профиль (знания и умения работника в соответствии с тарифными разрядами оплаты труда). Особенно важно для психологического понимания основных требований к психологу описание деятельности по разным психологическим специальностям [11, с. 22].

А.К. Маркова выделяет: 1) модель уже действующего (работающего, готового) специалиста; 2) модель подготовки специалиста (на основе анализа учебной деятельности будущих специалистов и их ориентации на модель уже готового специалиста). При описании модели готового специалиста выделяются модель деятельности специалиста, а также модель личности специалиста. При описании модели подготовки специалиста рассматриваются требования к разным образовательно-возрастным группам обучающихся или переобучающихся слушателей, а также учитывается их жизненный и профессиональный опыт [Там же, с. 20–21].

По мнению Н.С. Пряжникова, «одной из острых проблем при составлении «модели специалиста» является выделение «модели личности специалиста». Традиционно психологи с помощью тестов выделяют наиболее выраженные по разным шкалам и параметрам личностные качества успешно работающих специалистов и, таким образом, получают «личностный профиль специалиста» [18, С. 226].



Г.С. Абрамова предлагает к обсуждению модель профессиональной деятельности практического психолога, так как «работа практического психолога очень специфична своим предметом — индивидуальностью человека» [1, с. 28]. Она уточняет представления о месте индивидуальных характеристик психолога, его Я-концепции как в процессе профессиональной подготовки, так и в практической деятельности. На основе опыта работы практических психологов автор «позволяет выделить и описать десять основных качеств работы квалифицированного психолога, которые существенно отличают его профессиональную деятельность от работы неквалифицированного психолога» [Там же]. Квалификационные характеристики как основные качества профессиональной деятельности психолога определяются десятью критериями: целями психологической помощи, откликами или реакциями практического психолога в ситуации профессиональной деятельности, мировоззрением (концепцией), культурной продуктивностью, конфиденциальностью, ограничениями, межличностным влиянием, человеческим достоинством, обобщенной теорией, отношением к обобщенной теории [Там же, с. 28–31].

Оптимальный вариант обеспечения трудовой деятельности человека предлагает известный ученый Е.М. Иванова. По ее мнению, в основе профессиографирования должна быть аналитическая профессиограмма — операторная психологическая модель профессиональной деятельности. Составляется она следующим образом. Изначально ведется изучение трудового поста, описываются цели, предмет, средства, должностные обязанности (профессиональные функции, задачи) и профессиональная среда, специфичные этому виду деятельности. Далее проводится психологический анализ с нормативной точки зрения этапов работы, их взаимосвязей, от которых зависит эффективность выполняемой деятельности. Для составления аналитической профессиограммы необходимо описать действия, посредством которых исполняются выделенные этапы работы и нормативные правила их исполнения. Нарушение правил ведет к браку в работе, возникновению конфликтов, аварий, травматизма. Таким образом, составляется психологическая структура профессиональной деятельности, включающая: цели деятельности, психологические действия (когнитивные, коммуникативные, перцептивные, психомоторные и др.), психические процессы и профессионально важные качества, обеспечивающие протекание этих процессов [8, с. 78–81].

Как отмечает В.П. Беспалько, отличительной характеристикой профессионального педагога является «умение выбирать, разрабатывать (планировать) и осуществлять эффективные дидактические процессы соответственно целям и организационным формам обучения» [4, с. 158]. Он также считает, что в настоящее время результаты работы учителя целиком определяются личностью, а в каждой профессиональной деятельности свойства личности лишь опосредуют технологию работы, а не определяют.

Еще Л.С. Выготский говорил о том, «что должно существовать много типов учителей и все же истинный учитель всегда одинаков. Это тот учитель, который строит свою работу не на вдохновении, а на научном знании» [5, с. 364].

Каждая личность — неповторимый ансамбль свойств и качеств, который своеобразно преломляется в профессиональной деятельности, изменяется и в результате превращается в профессиональную личность [9, с. 116]. Е.И. Машбиц отмечает, что «мы должны и саму деятельность объяснить через личность» [11, с. 88].

Личность учителя — «своеобразный «инструмент воздействия» и средство его же собственной работы» [10, с. 130]. Структура личности профессионала включает мотивацию личности (направленность личности и ее вид); свойства личности (педагогические способности, характер и его черты, психические процессы и состояния личности); интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал), определяющие неповторимость и уникальность личности.

В состав личности Б.Г. Ананьев включил статус (экономический, политический, правовой и др.), общественные функции и роли, цели и ценности жизни, мотивацию поведения и деятельности, мировоззрения и отношения к окружающему миру, характер и склонности [2, с. 64].

Заслуживает внимания рассмотрение К.К. Платоновым модели личности профессионала, так как уровень сформированности психологической готовности человека к деятельности во многом зависит от субъекта деятельности. Эта модель является эталоном, лежащим в основе иногда отбора и всегда подготовки, расстановки и воспитания кадров этих профессионалов. Существует несколько видов моделей профессионалов, различных по содержанию и методу получения.

Нормативная модель профессионала составляется чисто теоретически на основе существующих (или проектируемых) нормативных документов: уставов, Государственных стандартов о профессиональной подготовке специалиста, положений, инструкций, программ подготовки и т.д.

Экспективная (от англ. *expectation* — ожидание, надежда) модель личности изучаемого или проектируемого профессионала обобщает мнение ряда экспертов, хорошо знающих данную профессию. Они, на основании своего опыта, отвечают на вопрос: «Какими психологическими особенностями должны обладать работники данной профессии, которые по качеству их работы оправдали бы лучшие ожидания?» Эта модель уже не может быть названа чисто теоретической, так как она обобщает практический опыт экспертов.

Эмпирическая модель личности профессионала — это модель реально существующего в определенных конкретных условиях типического среднего профессионала. Получается она путем эмпирического изучения и обобщения сведений о структурах личностей достаточно

большой и, возможно, более репрезентативной группы лиц, работающих по изучаемой профессии [17].

Примером разработки нормативной модели профессионала может служить обязательный перечень нормативных документов и программ каких-либо учебных заведений.

Д. Гамачек предлагает эмпирическую модель профессионала, где обобщено несколько десятков исследований, посвященных изучению эффективности деятельности американских преподавателей, и составил обобщенный портрет «хорошего» учителя [20, с. 14–17]. Идеальный учитель выглядит следующим образом: гуманен в прямом смысле этого слова, обладает чувством юмора, справедлив, честен, скорее демократичен, чем авторитарен, способен на эмпатию, легко налаживает контакт как с классом в целом, так и с отдельными учениками; поведение в классе: гибко (проявляет жестокость или мягкость в зависимости от ситуации), умеет задавать вопросы, показать свою компетентность в преподаваемом предмете, устанавливает четкие процедуры проверки знаний учеников, при этом демонстрирует желание помочь ученикам в учебе, желает и умеет экспериментировать, искать новое; скорее «неформален», чем официален в общении с учениками; проявляет рефлексивные отношения к ним; восприятие самого себя: характерна положительная самооценка, оптимизм, принятие самого себя; восприятие других людей: в основном склонен к положительному восприятию других (учеников, коллег, руководство считает стоящими людьми, настроенными в целом дружелюбно, относится к ученикам как к индивидам, которые достойны веры, уважения и высокой оценки).

Систематизирование и ранжирование всех качеств учителя показывает следующий ранговый порядок. На первом месте в ранговой шкале с самым большим относительным весом стоит контактность (общительность) учителя с необходимой способностью для эмпатии, которая понимается как эмоциональная интеллектуальная идентификация. На втором месте — творческое мышление и деятельность учителя. На третьем месте по значимости качеств в ранговой шкале — наблюдательность, связанная с различными социальными группами профессиональной реализации — школьниками, коллегами, руководством школы, родителями и т.д. Четвертое место занимает уравновешенность (эмоциональная устойчивость) учителя, которая является необходимым условием для его адекватной профессиональной адаптации и полной профессионализации. Целый ряд профессиональных качеств включается или проистекает из четырех ведущих качеств учителя, например сосредоточенности, чуткости и т.д. [3].

Известный психолог Р.В. Овчарова [13] предлагает примерную модель профессиональной деятельности социального педагога, которая состоит из обобщенных характеристик профессионального облика, так называемого «профессионального имиджа». Она строится на определенных принципах и проявляется статусно в отношении детей и взрослых, оказывает формирующее воздействие

на профессионала. Компонентами модели являются профессиональные знания, профессиональные умения и профессиональные качества. По мнению Р.В. Овчаровой, «профессиональные знания — это сведения из социальной педагогики, теории и истории социальной работы, социальной психологии, методики социально-педагогической деятельности и других общепрофессиональных и специальных дисциплин, составляющих суть профессии и определенных Государственным стандартом соответствующего образования, профессиональные умения — это способность специалиста применять полученные профессиональные знания в практике своей деятельности. Отличительной особенностью социального педагога является техника подачи самого себя — самопрезентация. Ее цели служит имидж. Имидж — это своего рода камуфляж, создающий у окружающих людей то впечатление, в котором нуждается его носитель» [Там же, с. 39–43]. Составляющие имиджа социального педагога: «человеческая привлекательность, личное обаяние, интеллигентность, впечатление здорового и счастливого человека, позитивная модальность настроения, интерес к людям и их проблемам, уверенность в себе, оптимизм, активность, индивидуальный стиль деятельности и общения; культура, эрудиция, профессионализм; социабельность, аффилиация, эмпатия, дипломатичность, рефлексивность и ответственность; умение поддерживать высокие стандарты своего поведения» [Там же, с. 43–49].

И.А. Зимняя пишет: «Психологический портрет учителя любого учебного предмета, и языка в том числе, включает следующие структурные компоненты: 1) индивидуальные качества человека, то есть его особенности как индивида — темперамент, задатки и пр.; 2) личностные качества, то есть его особенности как личности — социальной сущности человека; 3) коммуникативные (интерактивные) качества; 4) статусно-позиционные, то есть особенности положения, роли, отношений в коллективе; 5) деятельностные (профессионально-предметные); 6) внешнеповеденческие показатели. Специфика набора и сочетания качеств каждого из названных выше компонентов определяет психологический портрет учителя для каждого этапа обучения этой дисциплине, и в частности в дошкольном учреждении» [7, с. 209].

Модель психологической культуры учителя рассмотрена в диссертационном исследовании О.В. Пузиковой [2003], которая ориентирована на следующую структуру: когнитивный (уровень социального интеллекта), аффективный (особенности проявления агрессии и невротизации) и мотивационный (ориентированность на определенную модель взаимодействия) компоненты. По мнению автора, «психологическая культура включена в личностные параметры самоактуализирующейся личности, она может выступать в качестве фактора самоактуализации личности, определяющего психологическое здоровье» [19, с. 11].

Несколько иначе предлагает рассмотреть модель профессионала в своем диссертационном исследовании

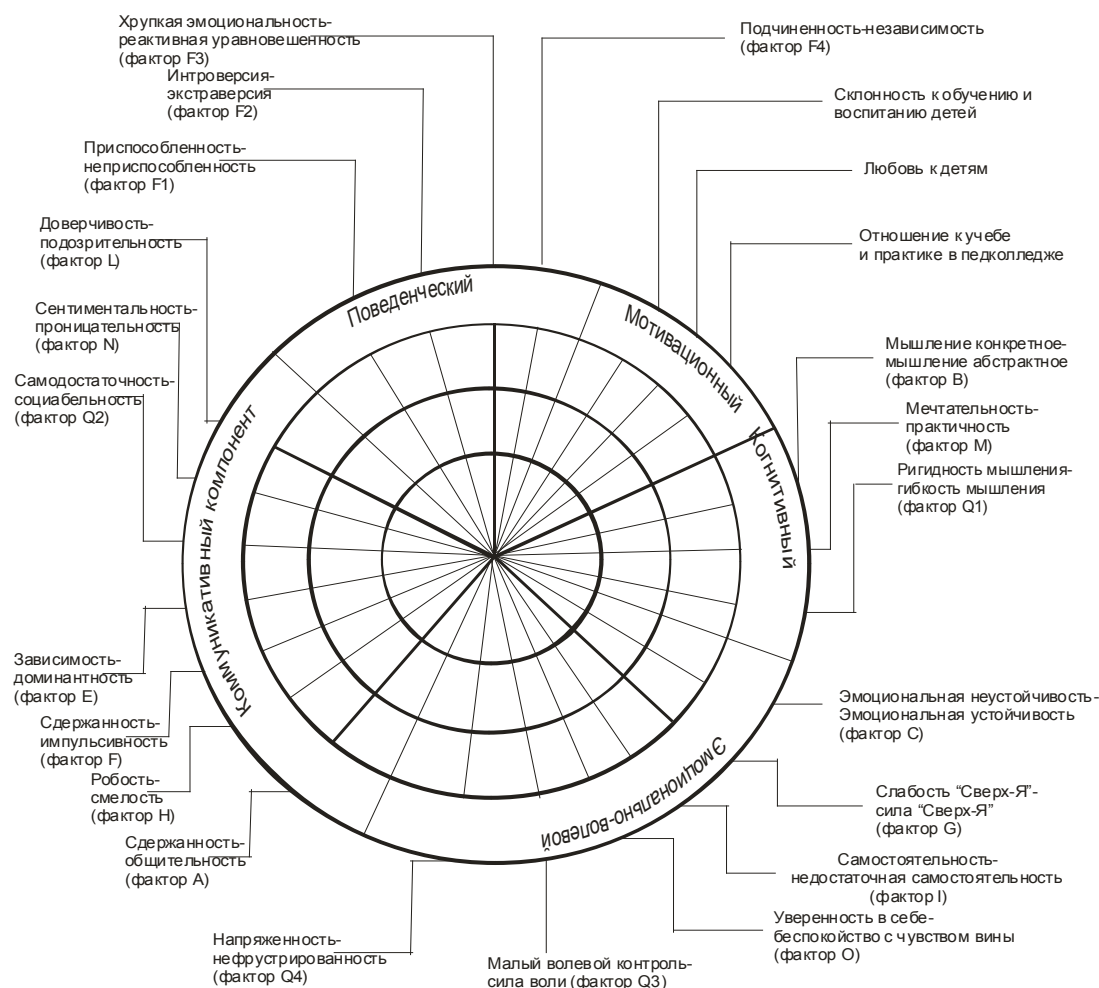


Рис. 1. Модель профессионала и его профессионально важные качества

Е.К. Осипова. Изучая формирование профессионального мышления учителя, она выделяет шесть типов рабочих моделей мыслительной деятельности профессионала в зависимости от ориентации на те или иные задачи [17].

Модели мыслительной деятельности учителя следующие: 1) с преобладанием структур, актуализирующихся при решении образовательных задач; 2) с преобладанием структур, актуализирующихся при решении задач развивающего обучения; 3) с преобладанием мыслительных процессов, актуализируемых при решении задач трудового воспитания; 4) с преобладанием мыслительных процессов, актуализирующихся при решении задач эстетического воспитания; 5) модели, мыслительные процессы которых обусловлены решением некоторого комплекса задач; 6) с расплывчатой и зыбкой структурой мышления в связи с отсутствием каких-либо четких устремлений к достижению педагогических целей. Выявлено несколько этапов становления мыслительных структур. По мере овладения профессиональным мастерством учитель поочередно обращает свое внимание на решение отдельных педагогических задач, в соответствии с чем идет преимущественное формирование тех или иных структур мышления, обусловленных решением образовательных задач,

несколько позже — воспитательных задач и задач развивающего обучения. Последними формируются структуры, актуализируемые при решении комплекса задач.

Известно, что успешность деятельности может определяться как внешними условиями, в которых она протекает, так и субъективными факторами, которые могут мешать или способствовать продуктивному решению профессиональных задач. Поэтому профессиональное самоопределение успешнее и продуктивнее формируется при условии, если личность будет предварительно ориентирована на определенную цель, «нормативную цель» или на модель профессионала, так как «в обучении профессиональному мастерству надо идти не от знаний, а от целей, без определения которых трудно разобраться в том, что нужно и что не нужно знать в той или иной профессии» [21, с. 225].

В нашем исследовании мы предлагаем примерную модель профессионала и его профессионально важные качества для студентов педагогического колледжа на рис. 1.

Возможно компоненты примерной модели профессионала могут отражать профессионально важные качества, каждый год задаваемые самим студентом под контролем психолога, как «нормативная цель» построения собст-

венного «нормативного коридора» саморазвития, самовоспитания. Поэтому предлагаемая модель профессионала не является догмой для обязательного исполнения студентами педагогического колледжа.

Круг разбивается на пять секторов, каждый из которых обозначает компоненты профессионального самоопределения личности студента. Степень развития профессионально важных качеств по всем компонентам оценивается по трем шкалам. Уровни изображаются в виде концентрических колец. Низкому уровню (внутреннее кольцо) сформированности ПВК соответствует стихийно-репродуктивный уровень. Промежуточному уровню (среднее кольцо) — последовательно-репродуктивный, реконструктивный, вариативный и субъективно-творческий. Высокому уровню (внешнее кольцо) — объективно-творческий. Компоненты ПСЛ представлены спектром профессионально важных качеств, которые варьируются в зависимости от специфики специальности (согласно своей Я-концепции), отражая индивидуально-типологические свойства [15].

Модель профессионала (МП) как ведущая детерминанта профессионального самоопределения личности характеризует уровень профессионально-личностного развития специалиста и имеет ряд преимуществ: во-первых, представляемая в ней информация может использоваться для самовоспитания будущих специалистов. С первого года обучения важно научить студентов строить круговую диаграмму на основе самооценки своих профессионально важных качеств.

Студенту разъясняется смысл построения диаграммы и в наглядном виде представляется тот идеал развития (модель), к которому надо стремиться в процессе профессиональной подготовки и в последующей деятельности.

Круговая диаграмма строится ежегодно, и студент может наглядно видеть степень своего совершенствования.

Во-вторых, информация, полученная на основе построения круговых диаграмм, может использоваться для коррекции образовательного процесса, всей системы подготовки специалиста. Если просматривать круговые диаграммы, составленные для каждого студента, то можно выявить типичные недостатки его профессионально-личностного развития.

В-третьих, построение круговых диаграмм важно для отслеживания результатов образовательного процесса и соответствия их образовательному стандарту. На такой диаграмме можно представить нормативный коридор, соответствующий значениям низкого и высокого уровней сформированности профессионально важных качеств. Поэтому важно, чтобы ломанная линия, отражающая характерологическую кривую круговой диаграммы, целиком размещалась внутри нормативного коридора.

Таким образом, модель профессионала (МП) — это образец будущей профессиональной деятельности студента («нормативный коридор»), которая имеет уровень содержания и систему компонентов, отражающая степень развития профессионально важных качеств (ПВК), которые могут варьироваться в зависимости от поставленной цели учебного года (или целью саморазвития самого студента).

Все результаты ежегодно заносятся в портфолио студента с первого курса и к концу обучения можно увидеть весь спектр мотивационных, эмоционально-волевых, коммуникативных и поведенческих компонентов. Это удобно и самому студенту-выпускнику при трудоустройстве, будет наглядно видно работодателю кто перед ним, какой кандидат.

#### Литература:

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. — Минск, 1995.
2. Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта / Человек и общество. Вып.2.— Л., 1967. — с. 235—249.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.
4. Базовая модель профессиональной деятельности учителя. — Челябинск, 1990.
5. Выготский Л.С. Избранные психол. труды. — М., Педагогика, 1991.
6. Григорович Л.А. Введение в профессию «Психолог». — М.: Гардарики, 2004. — 192 с.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. — Ростов н/Д.: Феникс, 1997. — 480 с.
8. Иванова Е.М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности. — М.: Изд-во МГУ, 1992.
9. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. — М.: Просвещение, 1976.
10. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. — Новосибирск: ГП «Новосиб. полиграфкомб», 2002. — 264 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Знание, 1996.
12. Мышление учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. — М., 1990.
13. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. — М.: Сфера, 2001. — 480 с.
14. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под общ. ред. Л.И. Скворцова. — М.: Оникс XXI век, Мир и образование, 2003.
15. Орлова Е.А. Формирование психологической готовности к педагогическому общению у будущих учителей: Дис. д-ра психол. наук. — Тула, 1998. — 323 с.
16. Платонов К.К. Структура и развитие личности / Отв. ред. А.Д. Голубева. — М., 1986. — 254 с.



17. Осипова Е.К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: Автореф. д-ра психол. наук. — М., 1988.
18. Пряхников Н.С. и др. Введение в профессию «Психолог». — М.: Моск. психол.-соц. ин-т; НПО «МОДЭК», 2003. — 464 с.
19. Пузикова О.В. Психологическая культура как фактор самоактуализации личности (на примере личности учителя): Автореф. канд. психол. наук. — Хабаровск, 2003. — 23 с.
20. Реньге В. Портрет «хорошего» учителя по-американски // А... Е... — 1993. — № 1. — с. 14–17.
21. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. — 2-е изд. — СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. — 349 с.

## Профессионально значимые психофизиологические качества личности и их профессиональная обусловленность

Гаджиева Умажат Басировна, кандидат педагогических наук, доцент  
Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)

Момент, когда проблема выбора профессии начинает тревожить, знаменует, социальную и психологическую зрелость подростка. При выборе профессии очень важно соответствие между психологическими особенностями человека и соответствующими характеристиками профессии [1, с. 56].

Прежде чем выяснять какие «профессионально важные качества» личности необходимы при выборе профессии, попробуем выбросить психологическое понимание профессии и познакомимся с разнообразным миром профессий.

Е.А. Климов выделяет следующие значения понятия «профессия»:

1. Профессия как общность людей, занимающихся близкими проблемами и ведущих примерно одинаковый образ жизни (известно, что профессия накладывает свой «отпечаток» на всю жизнь человека).

2. Профессия как область приложения сил связана с выделением (и уточнением) самого объекта и предмета профессиональной деятельности. Здесь решается вопрос, в каких сферах жизнедеятельности человек может реализовать себя как профессионал.

3. Профессия как деятельность и область проявления личности. Часто забывают о том, что профессиональная деятельность не просто позволяет «производить» какие-то товары или услуги, но прежде всего, она позволяет человеку реализовывать свой творческий потенциал.

4. Профессия как реальность, творчески формируемая самим субъектом труда. Это означает, что даже культурно-историческая ситуация (эпоха) не является totally доминирующей, поскольку многое зависит от конкретных специалистов. Именно они должны сами определять место своей профессии в общественной системе, а не просто выполнять работу «по инструкции».

Основные характеристики профессии:

— это ограниченный вид трудовой деятельности;

— это общественно полезная деятельность, предполагающая специальную подготовку;

— это деятельность, выполняемая за определённое вознаграждение, моральное и материальное, дающее человеку возможность не только удовлетворять свои насущные потребности и являющееся условием его всестороннего развития;

— это деятельность, дающая человеку определённый социальный и общественный статус;

— наконец, можно вспомнить определение профессии, данное ещё в 1913 г. С.М. Богословским: «Профессия — есть деятельность, и деятельность такая, посредством которой данное лицо участвует в жизни общества и которая служит ему главным источником материальных средств к существованию», но при условии, что эта деятельность «признаётся за профессию личным самосознанием данного лица». Последнее обстоятельство позволяет понять самую главную психологическую характеристику профессии — отношение к данной работе как к своей профессии конкретным работником.

Ещё в Петровскую эпоху известный государственный деятель России В.Н. Татищев классифицировал все «науки» (виды труда) по критерию «добра и зла для человека»:

- 1) «нужные» науки (экономика, медицина, право);
- 2) «полезные науки» (риторика, математика, «землемерие», механика);
- 3) «щегоольские, или увеселяющие» (поэзия, танцевание, живопись);
- 4) «любительские, или тщетные» (астрономия, алхимия);
- 5) «вредительные» науки (колдовство, ворожба).

В 20-е гг. XX столетия С.П. Струмилин предложил классифицировать профессии по степени самостоятельности человека в труде:

- 1) автоматический рефлекторный труд (вертельщик ручки веялки);

2) полуавтоматический привычный труд (труд машинистки);

3) шаблонно-исполнительский труд — по указке (работа на станке, работа счетовода);

4) самостоятельный труд в пределах здания (инженер, врач, учитель);

5) свободный творческий труд (работа в области искусства, работа учёного, политического деятеля).

За рубежом на сегодняшний день наиболее известна и популярна типология Дж. Голланда, основанная на сопоставлении типов личности и типов профессиональной среды. Выделяются следующие основные типы (типы личности и типы профессиональной среды):

1) реалистический тип (техника, мужские профессии);

2) интеллектуальный тип;

3) социальный;

4) конвенционный (знаковые системы, требующие структурированности);

5) предпринимательский;

6) артистический.

Предполагается, что определённому личностному типу должен соответствовать свой тип профессиональной среды, что и обеспечивает более полноценную реализацию работника в своём труде [4, с. 75].

В современной России наиболее известна «четырёхъярусная классификация профессии, предложенная Е.А. Климовым.

I ярус (по признаку различия их объектных систем):

1) человек — природа;

2) человек — техника;

3) человек — знаковая система;

4) человек — человек;

5) человек — художественный образ.

На II ярусе в пределах каждого типа профессий выделяются 3 класса по признаку — целей труда:

1) гностические (знание) — дегустатор, искусствовед, социолог;

2) преобразующие — токарь, учитель;

3) изыскательные — воспитатель, композитор.

На III ярусе каждый из предыдущих трёх классов разделяется на 4 отдела по признаку — орудий труда:

1) профессии ручного труда — ветеринар, слесарь;

2) профессии машинно-ручного труда — токарь, водитель;

3) профессии с применением автоматных систем — авиадиспетчер;

4) профессии с преобладанием функциональных средств труда — актёр, акробат.

На IV ярусе — 4 группы по признаку — условий труда:

1) в помещениях с нормальным микроклиматом — бухгалтер;

2) на открытом воздухе — агроном;

3) в необычных условиях — водолаз;

4) в условиях повышенной ответственности — следователь.

Эта классификация даёт обзорную схему мира профессий и составляет примерную формулу определения профессии.

Мир профессий и специальностей многообразен. По данным справочников — от 7 до 35 тыс. их наименований. И каждая профессия требует, чтобы у человека присутствовали так называемые «профессионально значимые качества личности» [3, с. 63].

Теоретический анализ позволил выделить компоненты профессиональной направленности личности: мотивы (намерения интересы, склонности, идеалы) ценностные ориентации (смысл труда, заработная плата, благосостояние, социальное положение) профессиональную позицию (отношение к профессии, установка, ожидание и готовность к профессиональному развитию. На разных стадиях становления эти компоненты имеют различное психологическое содержание, обусловленное характером ведущей деятельности.

Важнейшими составляющими психологической деятельности человека являются его качества, их развитие и интеграция в процессе профессионального становления приводят к формированию систем профессиональных качеств [2, с. 23].

В.Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность и успешность деятельности. К профессионально важным качествам он относит так же и способности.

Таким образом, профессионально важные качества — это психологические качества личности, определяющие продуктивность деятельности. Они многофункциональны и вместе с тем каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств [5, с. 97].

В самом общем случае можно выделить следующие профессионально важные качества: наблюдательность, образную, двигательную и другие виды памяти, техническое мышление, пространственное воображение, внимательность, эмоциональную устойчивость, решительность, выносливость пластичность, настойчивость целеустремленность, дисциплинированность, самоконтроль и др. Профессиональной обусловленной подструктурой личности является профессионально значимые психофизиологические свойства. Развитие этих свойств происходит уже в ходе освоения деятельности. В процессе профессионализации одни психофизиологические свойства определяют развитие профессионально важных качеств, другие, профессионализируясь, приобретают самостоятельное значение [8, с. 48]. К этой подструктуре относятся такие качества, как зрительная память глазомер, нейротизм, экстраверсия, реактивность, энергетизм и др.

Рассмотрим в качестве примера психофизиологические предпосылки деятельности педагога.

Ответ на вопрос, какие психофизиологические показатели могут влиять на характер субъектной деятельности педагога может быть дан на основе характеристик основных свойств темперамента в трактовке школы В.С. Мерлина.

В качестве таких свойств, как известно, выступают: сензитивность, реактивность, активность, соотношение реактивности и активности, темп реакции, пластичность или ригидность, эмоциональная возбудимость, экстраверсия или интроверсия.

Такими показателями могут быть также эмоциональная устойчивость или невротизм; аналитический или синтетический тип восприятия; полнезависимость или зависимость, определяющие когнитивный стиль, и, в целом, хотя и описательно, тип темперамента как проявление типа высшей нервной деятельности в поведении по

показателям силы — слабости, уравновешенности — неуравновешенности, скорости уравновешивания процессов возбуждения и торможения [6,7, с. 137, 75].

При этом отметим, что в трактовке Мерлина свойства высшей нервной деятельности влияют, прежде всего, на стиль деятельности.

Всё вышеизложенное в этом параграфе позволяет сделать вывод о том, что в профессиональном самоопределении личности наряду с другими факторами имеет большое значение тип темперамента данной личности.

### Литература:

1. Выпускник перед выбором пути: социально-нравственный облик. Под ред. Бабосова, Минск: Народная Асвета, 1988. — 240 С.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. — М.: Академический проект, 2003. — 186 С.
3. Йовайма Л.А. Проблемы профориентации школьников. — М.: Педагогика, 1983. — 200 С.
4. Калаев А.В. Новые технологии воспитания. — Казань: Дом печати, 1998. — 257 С.
5. Лиферов А.П., Степанов Н.А. Образование будущего: глобальные проблемы — локальные решения. Методическое пособие. — Рязань, 1999. — 304 С.
6. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. — М.: Владос, 2000. — Кн.1—608 С.
7. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. — М.: Владос, 2000. — Кн.2. — 609 С.
8. Прошицкая Е.Н. Выбирайте профессию. — М.: Просвещение, 1991. — 180 С.

## Гендерные различия в управлении

Гимазетдинова Эльвира Явдатовна, студент;

Ураев Раиль Рауфович, кандидат социологических наук, доцент  
Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа)

В последнее время в нашей стране вопросы, связанные с особенностями пола и его психологическими различиями становятся все более актуальными. При этом роль мужчин и женщин в обществе все больше претерпевает значительные изменения. Гендер — понятие, используемое в социальных науках для отображения социокультурного аспекта половой принадлежности человека

В соответствии с Конституцией РФ, мужчины и женщины имеют равные права и свободы, возможности для их реализации. Но, к сожалению, закон не всегда совпадает с реальностью, до полного равноправия полов в России еще далеко [1].

Многие работодатели различных предприятий предпочитают принимать на работу мужчин, а не женщин. В связи с этим, большинство женщин работают в дефицитных, не развивающихся отраслях производства [3].

В начале 2000-х гг. значительно выросла занятость женщин профессиональным трудом (рис. 1) [2].

Проанализировав данный график, можно сказать, что в 2008 году работали 34826 тыс.чел. женщин, что составило 96 % от числа занятых мужчин, в 2009 г. 34226 тыс.чел.

женщин — более 96 %, в 2010 г. 34304 тыс.чел. женщин — 97 % от числа занятых мужчин.

Таким образом, количество работающих женщин в России не намного отличается от количества работающих мужчин. Это значит, что реальный вклад женского труда на сегодняшний день в производство значителен.

Гендерные различия в оплате труда объясняются неравномерным распределением мужчин и женщин по предприятиям различных видов экономической деятельности [3].

По данным Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации, в среднем зарплата женщин более чем на треть меньше, чем у мужчин [2].

На данном графике видно, что в 2007 г. этот процент составлял более 63 %, что на 2,4 % больше по отношению к 2005 году. Отношение заработной платы женщин к заработной плате мужчин в 2009 г. составило около 65 %.

Следовательно, в России женщины получают в среднем примерно 60 % заработной платы мужчин. Таким образом, идет разрыв средних значений заработной платы, так как режимы и сферы занятости мужчин и женщин отличаются.



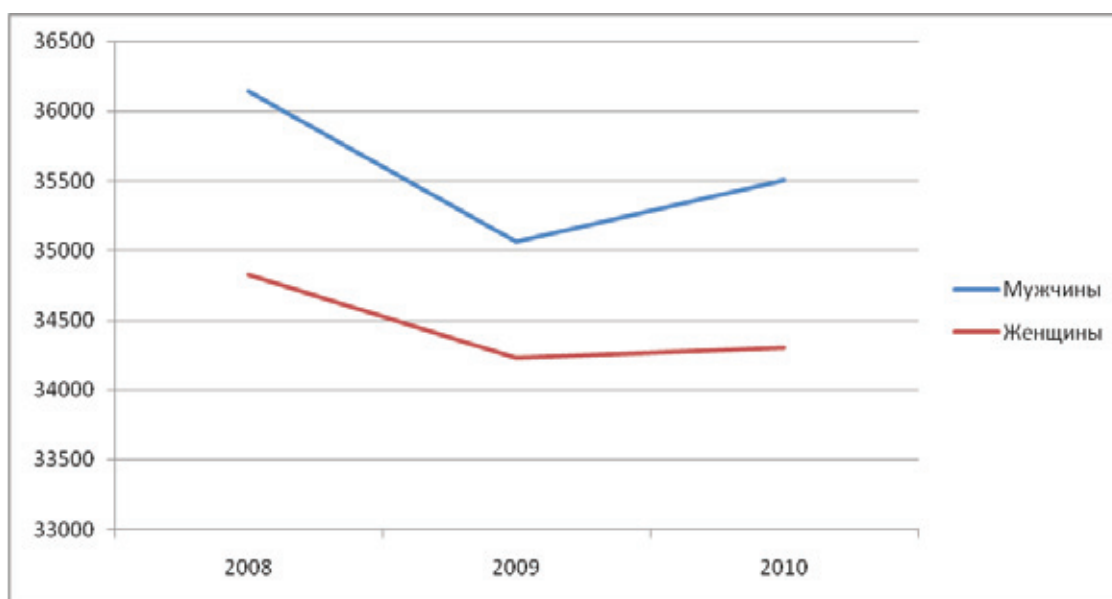


График 1. Занятое население по занятиям на основной работе, в среднем за год



График 2. Отношение заработной платы женщин к заработной плате мужчин, в %.

Осуществляя одинаковую профессиональную деятельность, мужчины и женщины относятся к ней по-разному. Женщины чаще воспринимают карьеру как самореализацию, а мужчины относятся к карьере, как к престижной должности (таблица 1) [4].

По некоторым параметрам данной таблицы видно, что женщины обладают отличительными преимуществами для успешного осуществления функций управления.

Например, большинство мужчин — руководителей чаще всего выбирают более агрессивный метод управления, таким образом, подчинив себе весь коллектив. А женщины более склонны к социальному партнерству, то есть повышают самооценку работников, делятся властью.

Также важным в изучении гендерных особенностей управления является психологический конфликт. Причины конфликтов различны:

1) Женщины конфликтуют в основном на личной основе, а у мужчин конфликт связан с профессиональной деятельностью;

2) Конфликты в мужских организациях проходят как-то более открыто. Например: нарушение правил, протест против лидера и т.д. Что касается женских коллективов, то здесь все наоборот, в основном все конфликты носят скрытый характер. Например: сплетни, клевета и т.д. [4].

Таким образом, в однополых коллективах (только в мужских или только в женских) конфликтных ситуаций

Таблица 1

## Гендерные отличия в управленческой деятельности

№	Характеристики	Мужчины	Женщины
1.	Способ преодоления препятствий	Интеллект Сила	Ловкость Хитрость
2.	Поведение	Сдержанное	Эмоциональное
3.	Отношение к другим	Прямолинейное	Гибкое
4.	Основа решений	Рассудочность	Чувственность
5.	Реакция на критику	Агрессивная	Спокойная

наблюдается больше, чем в разнородных коллективах.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что гендерные различия не так уж и велики, как принято считать. На гендерную роль влияют многочисленные внешние факторы с самого рождения человека. С детства ребенок наблюдает за взрослыми своего гендера и старается подражать. В будущем он начинает соответствовать

своей роли, которую предписывает общество, быть настоящим мужчиной или настоящей женщиной. Но существует много ограничений в этих ролях. Например, женские проблемы — низкий статус, низкая заработная плата и т.д., мужские — физические проблемы, ограниченная социальная поддержка и т.д. Исходя из этого, многие стремятся к гендерному равенству.

*Литература:*

1. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 N 195-ФЗ [Электронный ресурс]: принят Гос. Думой 20.12.2001 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2001 г.: (ред. 22.08.2009) (с изм. и доп., вступающими в силу 01.01.2010 г.) // СПС «Консультант Плюс». Версия Проф.
2. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.gks.ru>
3. Гендерные различия в оплате труда России // Экономический журнал ВШЭ. — Москва, 2007. — с. 590.
4. Берн Ш.М., Гендерная психология [Текст]: учебное пособие / Ш.М. Берн. — СПб, 2001. — с. 133.

## Направленность на задачу и на взаимодействие как важные составляющие эффективной деятельности руководителя педагогического коллектива

Гусева Наталья Владимировна, аспирант  
Иркутская государственная педагогическая академия

**Л**ичность руководителя школы или вуза как современного участника общественной жизни и деятельности — очень сложное целое. Но в этом целом можно выделить три основных блока, характеризующих содержание главных сторон личности. Один из них — возможности личности, то есть психологические предпосылки успешности ее профессиональной деятельности, основой которой выступают способности. Следующий — стиль или психологические особенности поведения, определяемые темпераментом и характером. И, наконец, один из главных — направленность личности, представляющая собой систему ее отношений к окружающей действительности [5].

В общепсихологическом смысле направленность понимается как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих поведение и деятельность личности независимо

от наличных ситуаций. Личностная направленность характеризуется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека. Такое определение направленности мы находим в Кратком психологическом словаре [7]. Из вышесказанного следует, что направленность, являясь сложным личностным образованием, так же как и самооценка определяет актуальное и потенциальное поведение руководителя школы или вуза, его отношение к себе и окружающим.

А.Д. Карнышев пишет о том, что в общем плане личности направленность представляет собой результат взаимодействия объективных целей жизнедеятельности с субъективными побудителями человеческой активности. Содержание направленности трехаспектно. С одной стороны она выступает как совокупность ценностей и ориентиров, сформированных в ходе предшествующих де-

ательностей индивида; с другой — как актуализация и конкретизация на их основе «сиюминутных» желаний и стремлений человека, а с третьей стороны, в побуждениях прошлого и настоящего просматриваются, «просвечиваются», вырисовываются грядущие мечты и чаяния личности. В этой связи, направленность можно определить как подструктуру личности, устанавливающую смысл и ориентиры ее жизнедеятельности и определяющую актуальные мотивы поведения и деятельности человека. Содержание направленности проявляется в специфических формах: со смысловой точки зрения — это мировоззрение, менталитет, убеждения, идеалы, а с побудительной — потребности, интересы, различные влечения, желания и т.д., хотя, как полагает исследователь, непреодолимых различий между названными формами нет [2].

Первичной физиологической основой направленности у человека выступает выдвинутое И.П. Павловым и обоснованное в нейрофизиологическом плане П.Г. Анохиным понятие «рефлекс цели», представляющее собой сложный комплекс, «в котором прошлое, настоящее и будущее организма составляет единое интегративное образование». И.П. Павлов — объективный и строгий исследователь очень эмоционально обосновал роль данного образования в судьбе человека: «Рефлекс цели имеет огромное жизненное значение, он есть основная форма жизненной энергии каждого из нас. Жизнь только для того красна и сильна, кто всю жизнь стремится к постоянно достигаемой, но никогда недостижимой цели, или с одинаковым пылом переходит от одной цели к другой. Вся жизнь, все ее улучшения, вся ее культура делается рефлексом цели, делается только людьми, стремящимися к той или другой поставленной ими себе в жизни цели... Жизнь перестает привязывать к себе, как только исчезает цель» [6].

В чисто научном плане соотношение целей и мотивов деятельности (жизнедеятельности) является определенной проблемой. В частности, А.И. Леонтьев считал, что субъективные мотивы предопределяют цели деятельности, а К.К. Платонов доказывал, что деятельность имеет источник объективную цель, ставшую субъективной, т.е. соотношенной с потребностями конкретной личности. Можно много дискутировать о том, что здесь первично и что вторично, однако, как и А.Д. Карнышев [2] мы считаем, что чем взрослее и зрелее личность, тем чаще она сама обосновывает и устанавливает цели деятельности (жизнедеятельности), исходя из собственных интересов и потребностей. Непосредственно сам механизм зарождения направленности человека, а так же процесс взаимоотношения внутреннего и внешнего мы находим в трудах С.Л. Рубинштейна. Считаем необходимым остановиться на этом подробнее.

Согласно трактовке данного исследователя, испытываемая или осознаваемая человеком зависимость его от того, в чем он нуждается или в чем заинтересован, что является для него потребностью, интересом порождает направленность на соответствующий предмет. В отсутствие того, в чем у человека имеется потребность или заинте-

ресованность, человек испытывает более или менее мучительное напряжение, тяготящее его беспокойство, от которого он стремится освободиться. Отсюда зарождается сначала более или менее неопределенная, динамическая тенденция, которая выступает как стремление, когда уже сколько-нибудь отчетливо вырисовывается та точка, на которую она направлена. По мере того, как тенденции опредмечиваются, они осознаются и становятся все более сознательными мотивами деятельности, более или менее адекватно отражающими объективные движущие силы деятельности человека.

С.Л. Рубинштейн пишет о том, что всякая динамическая тенденция, выражая направленность человека, всегда включает в себе более или менее осознанную связь индивида с чем-то, находящимся вне его, взаимоотношение внутреннего и внешнего. Но в одних случаях, как это имеет место, например, во влечениях, связанных с закрепленным в организме раздражителем, на передний план выступает линия, идущая изнутри, от внутреннего к внешнему; в других случаях, наоборот, эта двусторонняя зависимость или соотношение может устанавливаться, направляясь сначала извне во внутрь. Так происходит, когда общественно значимые цели и задачи, которые ставятся обществом перед индивидом, им принимаются и становятся личностно значимыми для него.

В возможности такой обратимости зависимости между значимостью цели и влечением, стремлением, волей заключается специфическая и своеобразная черта направленности человека и тенденций, которые ее образуют. Поэтому проблема направленности носит двойственный характер, поскольку это, прежде всего, вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами.

Исследователь подчеркивает, что мотивы человеческой деятельности являются отражением более или менее адекватно преломленных в сознании объективных движущих сил человеческого поведения. Сами потребности и интересы личности возникают и развиваются из изменяющихся и развивающихся взаимоотношений человека с окружающим миром. Развитие и перестройка уже имеющихся потребностей и интересов сочетаются с проявлением, зарождением и развитием новых. И направленность личности, как справедливо отмечает исследователь, выражается в многообразных, все расширяющихся и обогащающихся тенденциях, которые служат источником многообразной и разносторонней деятельности [10, с. 103–121].

Таким образом, направленность представляет собой совокупность устойчивых мотивов личности, ориентирует ее относительно независимо от наличных ситуаций, характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение. В то же время, направленность личности определяет цели, которые ставит перед собой человек, стремления, которые ему свойственны, мотивы, в соответствии с которыми он действует.

Как система отношений личности к действительности направленность представляет собой следующую триаду: отношение к другим людям как к членам коллектива; отношение к труду и его результатам, продуктам; отношение к самому себе. В соответствии с этим различают направленность на взаимодействие (ВД), деловую направленность на задачу (НЗ) и личную направленность или направленность на себя (НС). Ознакомимся с характеристиками различных видов направленности.

Направленность на взаимодействие (ВД) есть основания выделить в том случае, если поступки и поведение руководителя определяются его потребностью в общении, стремлением поддерживать плодотворные отношения со своими подчиненными. Такой руководитель проявляет неподдельный интерес к совместной деятельности, способствует успешному выполнению основных целей и задач управленческой деятельности.

Деловая направленность или направленность на задачу (НЗ) отражает преобладание мотивов, порождаемых деятельностью: увлечение процессом работы, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми навыками и умениями. Руководитель с деловой направленностью обычно ориентируется на сотрудничество с коллективом и добивается наибольшей продуктивности труда своих подчиненных, если возникает такая необходимость, то старается обоснованно доказать свою точку зрения, которую считает полезной для выполнения задания.

Личная направленность или направленность на себя (НС) характеризуется преобладанием мотивов собственного благополучия: стремлением к личному первенству и престижу. Такой руководитель чаще всего бывает занят самим собой, своими чувствами, переживаниями и мало реагирует на потребности окружающих его людей. В работе видит, прежде всего, возможность удовлетворить свои притязания, свои личные интересы, ставя выше всего остального.

Размышляя о структуре личности руководителя, мы говорим об управленческой направленности, которая является главной действующей силой, формирующей основные профессионально-ценностные качества менеджера: интерес и склонность к управленческой деятельности, намерение ей заниматься. Выраженным показателем управленческой направленности являются склонности и намерения, связанные с потребностью индивида в достижении поставленных целей в области избранной профессиональной деятельности, стремлении совершенствовать знания, умения, навыки, связанные с ней. Согласно Н.В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической управленческой деятельности, что особенно актуально, на наш взгляд, для руководителя педагогического коллектива [3].

Рассматривая социально-психологическую структуру личности руководителя, А.П. Устюжанин, Ю.А. Угрюмов, наряду с общими качествами, специфическими свойст-

вами, индивидуально-психологическими особенностями, ее подготовленностью, выделяют направленность личности, определяющую мотивацию и устремленность человека к определенному виду деятельности. Далее авторами отмечается, что для руководителя направленность личности играет особую роль, так как он должен формировать коллектив, поддерживать дисциплину труда, выполнять производственную (государственную) программу, то есть обладать высокими деловыми качествами и организаторскими способностями [12]. Остановимся на этом подробнее.

А.А. Бодалев в книге: «Психология о личности» [1], а именно в главе о качествах личности, необходимых для успешного общения пишет о том, что руководитель должен знать и понимать людей, уметь найти подход к каждому. Для достижения такого понимания, овладения умением находить оптимальные способы общения, создающие у человека рабочий подъем, настраивающие его на мажорный лад, ведущие к развитию доброжелательного отношения к окружающим, руководителю необходимо знание психологии человека, его ценностных ориентаций, выражающихся в его идеалах, потребностях, интересах, в уровне притязаний. Необходимо также знание имеющегося у человека представления о себе, — что нравится в себе самом, что он себе приписывает, против чего восстает.

Организация эффективных воздействий на людей, предполагает умение учитывать индивидуальное своеобразие каждого сотрудника. Вместе с тем своеобразие другого человека будет улавливаться случайно, если отсутствуют качества, делающие нас знатоками других людей. Главное, как отмечает А.А. Бодалев, с чего начинается развитие этих качеств, — это формирование у человека такой направленности, при которой другие люди стояли бы не на периферии, а в центре складывающейся у него системы ценностей. Что в этой системе на переднем плане — гипертрофированное «я» или «ты», «мы» — это оказывается вовсе не безразлично для проявления умения глубоко проникать в другую личность, правильно строить с ней взаимоотношения.

Так, сформированная личностная направленность на человека способствует успешности общения, выбору наиболее соответствующих особенностям другого человека способов взаимодействия с ним, если в этой направленности проявляется отношение, отвечающее моральным нормам: такое отношение порождает в личности ориентировку прежде всего на положительные качества в другом человеке, что важно для общения, так как способствует раскрытию личностного потенциала человека, с которым мы общаемся. А.М. Горький, имея в виду это значение направленности на человека, говорил, что в каждом человеке скрыт бубенчик и, если его затронуть, человек зазвучит всем лучшим, что у него есть [по 1]. Чувствование бытия чужого «ты» так же сильно, как бытия своего «я» идет от глубокого и устойчивого интереса к людям. Поэтому для руководителя педагогического коллектива так важна направленность на других людей.

Понимая значение развития направленности на других людей, необходимой для полноценного общения в нашем обществе, выдающийся советский педагог В.А. Сухомлинский писал: «Умей чувствовать рядом с собой человека, умей понимать его душу, видеть в его глазах сложный духовный мир» [11, с. 20]. Между тем факты показывают, что чувствование чужого «ты» с той же силой, как чувствование своего «я», имеет место далеко не у всех людей. Так, Н.В. Ревенко установила, что у одной части руководителей различных предприятий направленность на людей сформирована весьма слабо, зато сильно развита направленность на технику, продукцию, которую должно выпускать предприятие. У другой части их она обнаружила ярко выраженную направленность на других людей — подчиненных и вышестоящих начальников, а чаще на тех и других со всей сложностью их взаимоотношений — и сравнительно слабую направленность на техническую сторону деятельности предприятия, его продукцию и экономику. Наконец, у третьей части руководителей она нашла направленность на людей и на технику, продукцию предприятия, на экономические показатели его деятельности. Руководители, отнесенные к последней группе, наиболее успешно решали как чисто производственные задачи, так и задачи социальные [9].

По мнению некоторых авторов [8], в зависимости от степени выраженности направленности на ту или иную сферу жизнедеятельности группы можно выделить типы лидеров ориентированных:

- на решение групповых задач;
- на общение и взаимоотношение в группе;
- универсальных лидеров. Кроме того, таких универсальных лидеров, как показали наши собственные исследе-

дования, можно встретить на руководящих должностях в педагогических коллективах.

Наше исследование осуществлялось на базе общеобразовательных школ (МОУ СОШ №9, №11, №15, №17, гимназии №1) города Иркутска и ВУЗов (ИГУ, ИГПУ) с участием руководителей педагогических коллективов в количестве семнадцати человек по семнадцати методикам индивидуально с каждым. В диагностическом исследовании были задействованы в школах — директора и их заместители, заведующие кафедрами и деканы факультетов в вузах.

Для анализа составляющих поведенческого компонента профессиональной направленности личности использовалась методика выявления вида направленности В. Смекал, М. Кучера [4], что позволило выяснить основные тенденции поведения личности руководителя педагогического коллектива.

Результаты расчета свидетельствуют о доминировании у руководителей вузов деловой направленности при слабом развитии направленности на себя и достаточном на взаимодействие с другими участниками педагогического процесса, что указывает на положительный прогноз их деятельности. У руководителей школ, так же как у руководителей вузов, направленность на задачу является преобладающей. Однако второе по значимости место занимает направленность на себя, затем следует направленность на взаимодействие. Полученные показатели могут свидетельствовать о завышенной самооценке руководителей школ, о некоторой авторитарности в управлении, что подтверждено диагностическими результатами, полученными при помощи других методик исследования.

#### Литература:

1. Бодалев А.А. Психология о личности — М.: Изд-во МГУ, 1988. — 188 с.
2. Карнышев А.Д. Социальная и экономическая психология: научно-практическое руководство для бакалавров и магистрантов. — Иркутск: Изд-во БУГЭП, 2011. — 484 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высш. шк., 1990. — 117 с.
4. Никиреев Е.М. Направленность личности и методы ее исследования/Е. М. Никиреев. Учебное пособие. — М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. — 192 с.
5. Обозов Н.Н. Психология работы с людьми: советы руководителю. — Киев: Политиздат Украины, 1990. — 205 с.
6. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных. — М.: Медгиз, 1951. — 505 с.
7. Психология: Словарь/Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
8. Психология: учебник для гуманитарных вузов. Под общей редакцией В.Н. Дружинина. — СПб.: Питер, 2007. — 650 с. — (Учебник нового века).
9. Ревенко Н.В. Социально-психологический анализ стиля руководителя: Автореф. Канд. дис. М., 1980.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т 2. — М.: Педагогика, 1989. — 328 с.
11. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М.: Мол. Гвардия, 1979. — 335 с.
12. Устюжанин А.П., Угрюмов Ю.А. Социально-психологические аспекты управления коллективом. — М.: Колос, 1993. — 112 с.



## Контактная импровизация в контексте психологической практики

Мартынова Марина Александровна, ассистент

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета

Американский танцор и хореограф, основатель танца модерн Тед Шон в первой половине XX века подчеркнул следующее в отношении танцевальной практики: «Танец — это единственное искусство, материалом для которого служим мы сами» [цит. по: 1]. Действительно, регулярные занятия танцами оказывают сильнейшее воздействие на человека, позволяя ему на высоком уровне овладеть собственным телом, осознать и расширить собственные творческие возможности, обрести уверенность в себе, навыки саморегуляции и умение общаться с другими людьми. Достаточно большой потенциал танца в отношении развития личности человека стал основой для того, чтобы специалисты в области практической психологии обратились к его применению в рамках работы с клиентами, имеющими проблемы разного рода. В итоге оформилось самостоятельное направление практической психологии, которое использует возможности танцевальной практики для оказания людям психологической помощи, — танцевально-двигательная терапия. Согласно основным положениям данного направления, в процессе работы с клиентами возможно применение как классических танцев, которые имеют определенную технику исполнения (например, вальс, танго и др.), так и свободных, спонтанных, которые не имеют заранее продуманного характера и предполагают интуитивное построение движения. Отчасти в связи с этим в последнее время практические психологи все чаще и чаще обращаются к использованию в собственной работе потенциала одного из самых молодых танцевальных направлений — контактной импровизации (далее — КИ).

КИ — это многообразное явление современного искусства перформанса, которое возникло и интенсивно развивается на пересечении театра и танцевальной практики. Она представляет собой спонтанную форму танца, которая вовлекает два тела в движение и строится вокруг точки контакта с партнером [5]. Практические психологи отмечают огромный оздоровительный эффект КИ и используют ее как одно из средств танцевально-двигательной терапии, которое позволяет человеку получить новый опыт в сфере движения, найти более интересные варианты осуществления движений. Также ее рассматривают и как особую коммуникативную практику [4, 5].

Возникновение и развитие КИ связано с именем Стива Пэкстона, американского танцовщика, ученого, хореографа. В январе 1972 г. он совместно со студентами Оберлинского колледжа создал постановку, в которой танцоры на протяжении 10 минут сталкивались, бросали друг друга, прыгали, валялись по полу и друг по другу. Она была названа «Magnesium» («Магний») и стала первым перформансом КИ. В этой работе участвовали только

мужчины, профессиональные спортсмены или танцоры. В июне этого же года Стив Пэкстон собрал 15 танцоров обоего пола и совместно с ними приступил к изучению принципов, выделенных в «Magnesium». На протяжении двух недель они занимались практикой, экспериментировали с движением и параллельно давали ежедневные пятничасовые выступления в галерее Джона Вебера в NYC. Сам Стив Пэкстон следующим образом охарактеризовал этот период своей жизни: «Когда в 1972 г. группа танцоров начала работать в контактной импровизации, это было исследование возможных способов взаимодействия через прикосновение. Движение, которое при этом получалось, было нерациональным, интуитивным, приводило к непредвиденным ситуациям и положениям» [цит. по: 2].

Следует отметить, что многие идеи, использованные С. Пэкстоном при постановке первых перформансов в рамках КИ, существовали и до этого. В частности, большая часть из них оформилась под влиянием восточных единоборств (айкидо), йоги, release work, элементов Body Mind Centering (направление в работе с телом, связанное с центрированием тела и сознания, создателем которого является Б. Коэн), техники Ф. Александера, тай-чи и т.д. [5]. С. Пэкстон и раньше опирался на основные положения этих направлений в процессе собственной преподавательской практики. Однако в КИ им был сделан акцент на экстремальных формах взаимодействия двух людей в танце (поддержки, перекаты, перевернутые позы и т.д.), а также на тех ощущениях и образах, которые возникают у танцующих людей в момент контакта друг с другом. Эта работа, с его точки зрения, создавала условия для развития способности сознания человека слиться с телом в настоящем моменте и оставаться в теле, когда условия изменились [2, 3, 7].

В 1973 г. С. Пэкстон вместе с группой танцоров отправился на Западное побережье США, где они давали перформансы и мастер-классы по КИ. Среди его сторонников были достаточно известные на тот момент танцоры: Курт Сиддал, Нэнси Старк Смит, Нита Литтл, Карен Радлер и др. Девизом их работы в это время стало высказывание: «Вы придете, и мы покажем вам, что мы делаем!». Поскольку это направление было новым, атмосфера выступлений была неформальной: как правило, перформансы проводились без музыкального сопровождения и специальных костюмов, зрители находились вокруг импровизированной сцены, а танцевальные дуэты и трио чередовались с сольными выступлениями. В июне этого же года Стив приехал со своей группой в Европу для демонстрации КИ в Л'Аттико галерее в Риме.

В 1975 г. С. Пэкстон вместе со своими последователями образовал первую формальную группу КИ «Re-

Union». Участники этой группы встречались один раз в год для проведения туров по Западному Побережью с перформансами и мастер-классами [2,3,7].

В настоящее время КИ танцуют как отдельную форму танца, отличную от ранних экспериментов Стива Пэкстона. Этот танец продолжает развиваться благодаря практикующим контактную импровизацию во всём мире, а также благодаря своей открытости для других направлений, не только танцевальных, но и спортивных. Кроме того, практические психологи все чаще применяют КИ как одно из средств танцевально-двигательной терапии в работе с клиентами.

Несмотря на то, что КИ по определению является спонтанной формой танца, у нее есть своя техника, т.е. достаточно общие принципы организации работы [10]. При организации рабочего пространства для практикующих КИ, как правило, опираются на следующие принципы гуманистического направления психологии:

1. Принятие уникальности и неповторимости каждой личности и ее права на самовыражение.
2. Стремление к открытому и непосредственному контакту между людьми.
3. Важность чувственного переживания «здесь и теперь», а не анализа, переживания, возникающего в процессе реальных межличностных взаимоотношений, искреннего и пробуждающего диалога («встречи») [8].

Характерной особенностью КИ как особой формы танца является то, что танцующие люди могут контактировать друг с другом разными частями тела (ладони, плечи, локти, бедра, живот, спина и т.д.). При этом во время танца точка контакта постоянно перемещается, создавая энергию, направляющую движение. Участники, практикующие КИ, решают самостоятельно, будут ли они поддерживать контакт в следующий момент их взаимодействия, насколько тесным будет этот контакт и т.д. Для партнеров важно прислушиваться к ощущениям в собственном теле, пытаться почувствовать, что собирается сделать их партнер, не бояться пробовать разные варианты движений. Они должны сохранять состояние «потока», постоянно поддерживая включенность в диалог с партнером [5,8].

В КИ могут использоваться прикосновения, поддержки (например, поддержка, при которой один участник принимает вес партнера на свою спину, при этом поддерживается контакт спина к спине), спиралевидные движения, перевороты, подпрыгивания, падения и др. При этом для партнеров важным оказывается не то, каким получится танец с эстетической точки зрения, а то, что он произойдет, случится. Поэтому в ходе танца партнеры могут останавливаться, поправлять одежду, отдыхать и т.д. Кроме того, при выполнении этих танцевальных движений основное внимание уделяется «физике» танца, а не его «химии», т.е. танец в КИ направлен в первую очередь на экспериментирование с движением, собственными телесными возможностями, а не на выражение эмоций, чувств или на построение отношений [5].

Поскольку в рамках КИ люди практикуют достаточно экстремальные формы взаимодействия в танце, которые предполагают тесный телесный контакт и могут привести к травмам в случае неправильного их построения, постольку перед началом работы участники должны быть осведомлены о том, каким образом лучше строить взаимодействие в ходе танца, т.е. каких правил следует придерживаться. Соблюдение данных правил позволяет обеспечить безопасность участников в пространстве движения на занятиях по КИ. По мнению А. Гирсона, безопасность — это самый главный принцип в рамках КИ, поскольку без ощущения безопасности (как физической, так и ментальной) ни один другой принцип этого направления не будет работать [10].

Одно из основных правил, которому должны следовать участники групп КИ, чтобы избежать травм в ходе работы, является выполнение на хорошем уровне разогрева тела и растяжки в начале каждого занятия. Это связано с тем, что прекрасная гибкость предохраняет человека от излишнего напряжения мышц и обеспечивает ему возможность для осознания диапазона движений различных частей тела.

Танцуя с партнером, участнику нужно убедиться, что партнер согласен делать то, что может нанести вред при неправильном исполнении. При этом танцующие КИ должны быть ознакомлены с тем, как можно скатиться с партнера, чтобы не повредить и защитить чувствительные части тела.

Еще один способ избежать травм — не перекачиваться и не отдавать вес на колени, щиколотки и голову партнера. Это очень деликатные части тела, которые нельзя перегружать лишним весом. Подобное же правило действует и в отношении этих же частей тела самого участника, т.е. следует избегать нагрузки на них. Довольно часто люди, начинающие практиковать КИ, травмируют выступающие бедренные кости при переворотах. Разрешить эту проблему можно, просто поднимая бедра в момент переворота.

Иногда участники принимают вес партнера, хотя в этот момент лучше отпустить его. Когда это лучше сделать, зависит от ощущений каждого из танцующих. Однако стоит помнить, что во многих случаях лучше отпустить вес или скатиться, чтобы не повредить мышцы и кости. Также не стоит принимать вес в том случае, если участник стоит неустойчиво и перекачивается на пятки [10].

Как правило, занятия по КИ проводятся в групповой форме под руководством тренера (или нескольких тренеров), который знаком с этим танцевальным направлением и имеет опыт в его применении на практике. Серьезных ограничений в отношении состояния здоровья потенциальных участников групп КИ не существует, при наличии тех или иных заболеваний у человека возможно выполнение им только очень легких упражнений.

Занятия характеризуются наличием четкой структуры. Обычно они начинаются с разогрева. Основной задачей этого этапа является снятие физического и психологического напряжения у участников, расслабление мышц и



подготовка тела к танцу. Как отмечает А. Гиршон, в начале каждого занятия по КИ следует «растопить лед», а именно помочь участникам отойти от привычной картины мира и снять скованность и страх перед прикосновением к другому человеку. Для достижения этой цели рекомендуется выстроить общение между участниками группы, поэтому лучше начинать каждое занятие с приветствия и обсуждения одной или нескольких тем, напрямую или косвенно связанных с содержанием занятия. Другой путь для преодоления страха прикосновения к другому человеку — постановка танца, в рамках которого нельзя прикасаться к другому человеку. При этом возможно как полное исключение прикосновений друг к другу, так и частичное (например, можно касаться только отдельных частей тела). При подготовке тела к танцу обычно используют комплекс специальных упражнений, который может включать массаж, приседания, бег на месте, прыжки, упражнения из практики йоги, дыхательные техники и т.д. [10].

После разогрева следуют основные упражнения, которые предполагают экспериментирование с движением, т.е. непосредственно танец. Обычно и в рамках отдельного занятия, и в рамках цикла встреч упражнения располагаются от более простых к более сложным. В качестве упражнений используются прикосновения друг к другу, работа с заземлением и центрированием (например, упражнение «Маленький танец», которое позволяет участникам обнаружить, найти свой физический центр и ментальный, духовный источник творчества и энергии), эксперименты с гравитацией и инерцией, постановка осознанного и спонтанного движения, анализ кинестетических образов и отношений в дуэте и трио [5,10]. При этом люди находятся в обычной просторной аудитории, танцуют без специально оборудованной сцены в свободной, не стесняющей движения одежде. Тренер, предлагая участникам новое упражнение, обязан сообщить им о том, как именно оно должно выполняться в правильном варианте, чтобы избежать возможности получения травм танцующими КИ. Кроме того, необходимо, чтобы тренер отслеживал, насколько успешно у каждого из участников получается выполнение конкретного упражнения.

В конце занятия участники с тренером обычно организуют совместный танец в форме Раунд-робина. Он проводится следующим образом: все участники образуют круг, один из них выходит в центр и начинает танцевать, затем к нему присоединяется второй, и они танцуют вместе, затем к ним подключается третий и т.д., пока не присоединится вся группа [6]. По окончании цикла занятий могут проводиться перформансы (представления).

При оценке терапевтического эффекта от занятий по КИ практические психологи на протяжении долгого времени отмечали, что КИ не является терапией, но занятия

в рамках этого подхода однозначно терапевтичны. Это было связано с тем, что участники таких групп неоднократно подчеркивали, что вместе с этим танцем в их жизнь пришли новые идеи и новые принципы, которые помогают им в разных сферах деятельности. Они утверждали, что стали более гибкими в общении, проще устанавливают контакт с другими людьми и чувствуют себя увереннее. В связи с этим в настоящее время позиция практических психологов несколько изменилась. Они считают, что группы КИ представляют собой аналог групп встреч, которые были созданы Карлом Роджерсом [9]. Данную особенность КИ подчеркнула Синтия Новак в одной из своих работ: «Существуют явные параллели между форматом групп встреч и форматом КИ. Если участники групп встреч искали опыта взаимодействия, основанного на «честности» и «спонтанности», то контактные импровизаторы занимались тем же в сфере танца» [цит. по: 9].

КИ благоприятно воздействует на тело человека, развивает и оздоравливает его, придает ему гибкость, пластичность, укрепляет и растягивает мышцы, наполняет тело легкостью и жизненной силой. Участники приобретают умение слушать, слышать и понимать собственное тело, что позволяет им раскрыться в большей степени и действовать естественно, используя движения более эффективные и менее энергозатратные [4,5].

В психологическом плане регулярное посещение занятий по КИ позволяет человеку, во-первых, научиться в большей степени доверять другим людям, во-вторых, научиться принимать на себя ответственность за другого человека, в-третьих, научиться работать, действовать в паре, и, в-четвертых, раскрыть собственный творческий потенциал. Как отмечают практические психологи, замкнутые, интравертированные люди после посещения групп КИ становятся более открытыми, гибкими, легче устанавливают контакт с другими людьми, приобретают универсальные навыки творческого подхода к любой коммуникации, а очень общительные люди осознают ценность границ Я других людей, учатся слушать себя и другого человека [5,6,8].

Таким образом, можно отметить, что в настоящее время КИ может быть использована как одно из средств танцевально-двигательной терапии при работе с психологическими проблемами разного рода, в частности при работе с проблемами коммуникативного плана и т.д. При организации работы с ее помощью необходимо опираться на определенные правила. Подобные занятия могут быть полезны людям и в плане развития собственного потенциала. Данный факт подтверждает высказывание основателя КИ Стива Пэкстона: «Я думаю, что занятия контактной импровизацией формируют хороший, открытый ум, принятие окружающего мира, ведут к согласию между людьми» [цит. по: 6].

#### Литература:

1. Высказывания великих о танце [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.annet.hut1.ru/viskazivanja.htm> (дата обращения: 31.01.2013 г.).

2. История контактной импровизации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://helppsych.ru/content/istoriya-kontaktnoj-improvizacii> (дата обращения: 26.01.2013 г.).
3. Контактная импровизация [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.girshon.ru/index.php/stati-po-tancevalnoj-kontaktnoj-improvizacii-i-performansu/articles/kontaktnaja-improvizacija.html> (дата обращения: 27.01.2013 г.).
4. Контактная импровизация [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.gnozis.info/?q=node/3137> (дата обращения: 26.01.2013 г.).
5. Контактная импровизация — больше, чем танец [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://helppsych.ru/content/kontaktnaya-improvizaciya> (дата обращения: 26.01.2013 г.).
6. Контактная импровизация как средство танцевально-двигательной терапии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.girshon.ru/index.php/stati-po-tancevalnoj-kontaktnoj-improvizacii-i-performansu/articles/kontaktnaja-improvizacija-kak-sredstvo-tancevalno-dvigatelnoj-terapii.html> (дата обращения: 27.01.2013 г.).
7. Краткая история контактной импровизации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.contactimprovisation.ru/articles/podrobnее.php?nomer=19> (дата обращения: ...).
8. Лидерс М.А. Контактная импровизация — танец или мировоззрение // Журн. практ. психолога. — №3. — 2005. — С. 188—191.
9. Рахманова А. Терапевтический потенциал контактной импровизации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.contactimprovisation.ru/articles/podrobnее.php?nomer=24> (дата обращения: 13.10.2012 г.).
10. Техника контактной импровизации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.girshon.ru/index.php/stati-po-tancevalnoj-kontaktnoj-improvizacii-i-performansu/articles/tekhnika-kontaktnoj-improvizacii.html> (дата обращения: 27.01.2013 г.).

## Психодинамический подход в психологии

Тавилова Наталья Николаевна, соискатель, начальник отделения психологического обеспечения  
ФКУ УИИ УФСИН России по Оренбургской области

Интерес современной науки к проблеме психодинамического подхода личности прослеживается во многих исследованиях зарубежных (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Г. Олпорт, К. Левин, Р. Вудвортс, В. Райх и др.) и отечественных психологов (К. Платонов, Л.И. Божович, М.Ш. Магомед-Эминов, Д. Сочивко, Т. Савельева, Ю. Красикова, Г. Белокуров, Е. Щелкушкина и др.).

Термин «психодинамика» был введен в 1918 году Робертом Вудвортсом (1869—1962), американским психологом, одним из создателей функциональной психологии в США. Согласно определению в центре психодинамического подхода находятся вопросы, связанные с динамическими аспектами психики, т.е. мотивами, влечениями, побуждениями, внутренними конфликтами (противоречиями), существование и развитие которых обеспечивает функционирование и развитие личностного «Я» [6, с. 34].

«Психодинамика» (PSYCHODYNAMICS) — один из важнейших аспектов психоаналитической теории, объясняющий феномены мышления, чувств и поведения как психические проявления, возникающие в результате взаимодействия противоположно направленных мотивационных сил. Основное внимание психодинамики нацелено на изучение взаимных влияний различных побуждений, выяснение сущности психических процессов, развития, прогресса, регресса и фиксации психической деятельности [9, с. 67].

«Психодинамика есть наука о движении душевного тепла», такое определение дается в словаре «Преступление и наказание от «А» до «Я» под редакцией Д.В. Сочивко. При этом необходимо отметить, что «душевное тепло» — это психическая энергия, где элементарным когнитивным элементом психического является временной элемент — психоид. Психоид можно рассматривать как субстанционального деятеля, как единство внешнего и внутреннего. Единство мира в психической точке. Высшим уровнем организации субстанционального деятеля является личность [7, с. 262].

Однако, в большинстве отечественных словарей термин «психодинамика» отсутствует, и зачастую объясняется через словосочетания «психодинамическая теория» и «психология динамическая» [5, с. 446, с. 465].

Важнейшие динамические понятия рассматриваются в структуре личности Курта Левина (1890—1947), германско-американского психолога, основателя психологической теории поля. «Энергия», «напряжение», «потребность», «валентность», «сила», «вектор» в своей взаимосвязи создают сложную энергетическую систему личности под названием «человек». Психическая энергия высвобождается, когда психическая система (человек) пытается вернуть равновесие после того, как оказалась в состоянии неуравновешенности [10, с. 345].

В «Концепции динамической функциональной струк-

Таблица 1

Схема иерархии основных рядоположенных подструктур

№ п/п	Краткое название	Подструктуры подструктур	Соотношение социального и биопсихического	Основные связи с				Специфические виды формирования	Необходимые уровни анализа
				отражением	сознанием	потребностью	активностью		
1	Направленность	Убеждения, мировоззрение, идеалы, склонности, интересы, желания	Биопсихического почти нет	Отношение к отражаемому на основе опыта	В основном осознание будущего	Через отражение социальной нужды	Через склонности и убеждения	Воспитание	Социально-психологический
2	Опыт	Привычки, умения, навыки, знания	Значительно больше социального	Содержание форм отражения	Необходимость осознание прошлого	Через привычки	Через волевые навыки	Обучение	Психолого-педагогический
3	Психические процессы	Воля, чувства, восприятия, мышление, ощущение, эмоции, память	Чаще больше социального	Формы психического отражения	В основном осознание настоящего	Через нужду личности	Через эмоции и волю	Упражнение	Индивидуально-психологический
4	Темперамент	Темперамент, половые, возрастные, патологические и фармакологические обусловленные свойства	Социального почти нет	Механизмы психического отражения	Только стипь осознания	Через биопсихическую нужду	Через силу и подвижность нервных процессов	Тренировка (повторение)	Психофизиологический Нейропсихологический

туры личности» К.К.Платонов проводит системно — структурный анализ личности и рассматривает ее четыре подструктуры, которые являются стержневыми и отражают существующую иерархическую и динамическую субординацию личности (см.табл. 1).

Концепция динамической структуры личности за целое выбирает непосредственно личность, и ее изменения с позиций временного параметра во взаимосвязи с внутренними и внешними закономерностями [3, с. 124].

Теорию, предложенную Л.И.Божович можно отнести к типу психодинамических, экспериментальных, структурно-динамических, охватывающих период развития личности с раннего дошкольного детства до юности и использующих для описания личности внутренние психологические свойства человека. Опираясь на понятие ведущей деятельности, Л.И.Божович показала, как в процессе взаимодействия деятельности и общения ребенка в разные периоды жизни формируется определенный взгляд на мир, названный внутренней позицией. Эта позиция и есть одна из главных характеристик личности ребенка, предпосылка к ее развитию, которая понимается как совокупность ведущих мотивов деятельности [11].

М.Ш. Магомед — Эминов в книге «Трансформации личности» описывает концептуальный аппарат работы личности, раскрывая мотивационные образования и пред-

лагая новые трактовки известных положений психоанализа [4].

Примером структурно — динамического и в целом психодинамического подхода служит психоаналитическая теория, так как она отводит ведущую роль сложному взаимодействию между различными инстанциями личности — инстинктами, мотивами и влечениями, которые конкурируют или борются друг с другом за главенство в регуляции поведения человека. В представлении, согласно которому личность является динамической конфигурацией процессов, находящихся в нескончаемом конфликте, выражена суть психодинамического направления, особенно в трактовке Фрейда [12, с. 25]. В основе психоаналитического подхода З.Фрейда лежит постулат о том, что люди являются сложными энергетическими системами. Здесь особую роль приобретает трехкомпонентная структура психики, так как взаимодействие между тремя составляющими отражают внутреннюю динамику психических процессов, то есть психодинамику личности.

Еще одним ярким представителем психодинамического направления является К.Г. Юнг. Подобно Фрейду, Юнг посвятил себя изучению влияния динамических неосознаваемых влечений на человеческое поведение. Психодинамика определяется Юнгом, как процесс развития человека на протяжении всей жизни под влиянием вну-

триличностных сил и тенденций, результатом которого, возможно, будет конечная точка развития личности — самореализация. [2].

Г. Олпортом и Р. Кеттелом была начата разработка теории, получившей название теории черт. Ее можно отнести к разряду психодинамических, экспериментальных, структурно-динамических, охватывающих всю жизнь человека и описывающих его как личность в понятиях, характеризующих внутренние психологические свойства. Согласно этой теории люди отличаются друг от друга по набору отдельных, независимых черт, а описание целостной личности можно получить на основе тестологического обследования.

Сегодня «динамическая психология» («психодинамика») является разделом психологии, в рамках которой изучается мотивация человеческого поведения, его влечения, эмоции, чувства, переживания, эксцессы — конфликты, т.е. все те побудительно-динамическо-аффективные сферы психической жизни индивида, в отличие от ментально-интеллигибельных аспектов [12, с. 14].

Современные представители психодинамического подхода исследуют, в первую очередь, развитие «Я» и его механизмы. Здесь традиционно упоминание ставшей уже классикой теории развития эго-идентичности Э. Эриксона. Этот подход описывает восемь стадий развития эго. В нем наличествуют все характеристики психодинамической теории: описание закономерностей происходящих в личности изменений; конфликтов и гармонизации, роста и деградации [13].

В практической психологии в рамках психодинамического подхода работают (среди наиболее известных школ и направлений) транзактный анализ, психодрама и телесно-ориентированная психотерапия:

- Аналитическая психология (Юнг — Jung C.G.)
- Индивидуальная психология (Адлер — Adler A.)
- Волевая терапия Ранка (Rank O.)

#### Литература:

1. Александров А.А. Психотерапия: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2004. — 480
2. Кряклин К.В. Проблема определения содержания понятия психодинамика личности. [Электронный ресурс] [http://www.rusnauka.com/27\\_SSN\\_2012/Psihologia/3\\_116880](http://www.rusnauka.com/27_SSN_2012/Psihologia/3_116880)
3. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — с. 124
4. Магомед — Эминов М.Ш. Трансформация личности. — М.: Психоаналитическая Ассоциация, 1998. — 496 с.
5. Новейший психологический словарь / В.Б.Шапарь, В.Е. Россоха, О.В.Шапарь; под общ.ред. В.Б.Шапаря. — Изд. 2-е — Ростов н/Д.: Феникс, 2006. — с. 446, с. 465
6. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. — М.Сфера, 2002 — с. 34
7. Преступление и наказание от «А» до «Я» (словарь по пенитенциарной психологии)/ под общей редакцией Д.В.Сочивко. — М.:МПЦИ, 2009. — с. 262
8. Психодинамический подход: школы и направления. [Электронный ресурс] [http://www.psychologos.ru/articles/view/psihodinamicheskij\\_podhod\\_shkoly\\_i\\_napravleniya](http://www.psychologos.ru/articles/view/psihodinamicheskij_podhod_shkoly_i_napravleniya)
9. Психоаналитические термины и понятия: Словарь/Под ред. Борнесса Э. Мура и Бернарда Д. Фаина/Перев, с англ. А.М. Боковой, И.Б. Гриншпун, А. Фильца. — М.: Независимая фирма «Класс», 2000. — с. 67
10. Теории личности/ Пер. с англ. И.Б.Гриншпун. — 2-е изд. — М.: Психотерапия, 2008. — с. 345
11. Теории личности. [Электронный ресурс] <http://psyera.ru/4213/teorii-lichnosti>

• Интерперсональная психотерапия Салливана (Sullivan H.S.)

• Характерологический анализ Хорни (Horney K)

• Адаптационная психодинамика Радо (Rado S.) и другие.

Динамическая (психодинамическая) психотерапия известна также под названием психоаналитической психотерапии, ориентированной на инсайт терапии. Психическая жизнь человека — это только поверхность, под которой лежит огромное, как у айсберга, основание — бессознательное. А бессознательное живет конфликтами, борьбой внутренних сил. Задача психотерапевта — помочь клиенту осознать эту динамику, осознать свое бессознательное. Динамический подход реализуется преимущественно средствами вербализации, включающей свободные ассоциации пациента и анализ психотерапевтом реакций переноса и сопротивления. Анализ как задача психотерапевта облегчается четырьмя специфическими процедурами: конфронтацией, прояснением (кларификацией), интерпретацией и прорабатыванием. Методика свободных ассоциаций с самого начала является основным способом взаимодействия психотерапевта с «бесцензурным» содержанием психики пациента. Она служит главной процедурой для выявления «сырого» материала, на котором базируется анализ [8].

По А.А. Александрову сущность психодинамического подхода в психотерапии состоит в понимании генеза и лечения эмоциональных расстройств интрапсихических конфликтов, которые являются результатом динамической и часто бессознательной борьбы противоречивых мотивов внутри личности [1].

Психодинамический подход открывает новые горизонты на пути исследования личности как целостной системы, во взаимодействии внутренних динамических процессов, находящих свое отражение во внешних проявлениях человека.

12. Шаранов Ю.А. Современные представления и атрибуты психодинамического подхода в психологии/ Проблемы развития современных психодинамических концепций в России и за рубежом: Материалы межвузовской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 26 ноября 2010 г. / Под общей ред. проф. Ю.А. Шаранова. СПб.: Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии. 2010. — с. 14, с. 25
13. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Толстых А.В. — М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. — 344 с.



## 3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### К вопросу о социальной сущности личности

Жунусова Гульшайыр Турдубаевна, аспирант  
Бишкекский гуманитарный университет (Кыргызстан)

Поднимая вопрос о социальной сущности личности мы пришли к мнению, что автор монографии «Личность и ее взаимодействие в социальной среде» Сарджвеладзе Н.И. точно определила приоритеты в том, что: «Система же научных знаний о личности, с одной стороны, является выражением самоосуществления твердых и общепринятых методологических принципов социальной обусловленности психики человека, историзма и развития, формирующей роли деятельности, единства сознания и деятельности и т.п., а с другой стороны, сама находится в процессе постоянного становления и развития.» [4, с.21].

Исходя из вышеприведенной мысли мы поставили задачу не просто изучить процесс становления личности, но и попытаться проанализировать труды ученых, которые раскрывают суть процесса социальной сущности личности. «Имея дело с таким сложным понятием, невозможно представить себе какое-нибудь простое его концептуальное определение» [8, с. 22].

Исторически отношение понятию личность сложилось многогранно, если учесть, характерное значение слово «persona», что в переводе с латинского означает «персона», то: «Первоначально это слово означало маски, которые надевали актеры во время театрального представления в древнегреческой драме» [8, с. 22]. Определяя таким образом личность человека, в то время придавали огромное значение внешним атрибутам человека, считая как один из главных его показателей. «... с самого начала в понятие «личность» был включен внешний, поверхностный социальный образ, который индивидуальность принимает, когда играет определенные жизненные роли — некая «личина», общественное лицо, обращенное к окружающим» [8, с. 22].

Следовательно, вопрос коренился не только на тех основополагающих фактах раскрытия самого понятия «личность». Это понятие имеет очень множество вариантов и подходов к изучению, естественно, тоже расширяется. Понятие раскрывается с точки зрения поднимаемых вопросов, включая особенности изучения социальных атрибутов жизнедеятельности человека.

Немаловажным аргументом в пользу этой мысли являются теоретические предпосылки изучению личности в социологии. Так например известный российский социолог Тощенко Ж.Т. дает понять, что для социологии значимо

сам: «... факт, что процесс усвоения личностью содержания общественного сознания детерминирован рядом субъективных и объективных причин» [5, с. 11]. Относя к объективным причинам основополагающие условия общественного и личного характеров данной среды, автор утверждает об их выраженности через существующие морали, устоявшихся традициях, в национальных обычаях и иных аспектах духовной стороны жизнедеятельности. «Субъективные детерминанты освоения личностью содержания общественного сознания — пишет автор — обуславливаются ее социально-психологическими особенностями, а также такими социальными характеристиками, как мировоззрение, убеждения, потребности, интересы и т.д.» [5, с. 11].

«Личность как субъект социальных связей имеет определенную независимость, автономность от общества, дающую возможность чувствовать себя не только частью единого социального целого, но и противопоставить себя обществу» [1, с. 41], этому способствует то факт, что: «... личность — устойчивая система мировоззренческих, психологических и поведенческих признаков характеризующих человека» [3, с. 24].

На наш взгляд утверждение Рамендик определяет социально-психологическую позицию личности утверждая, что: «Личность — это внутренняя система саморегуляции человека, которая устанавливает баланс между внутренним миром (т. е. человеком как живым существом в целом, с его потребностями, мотивами, эмоциями и т.д.), и средой, внешним миром в широком смысле, включая, в первую очередь, других людей.» [3, с. 24].

Таким образом, среди множества примеров понятию личности акцентируем внимание на рассмотрении социальной сущности личности, которая раскрывает позицию устойчивого саморегулирования и роста посредством социальных факторов.

Главным для социологов является понятие, что: «Личность — это представитель общества, продукт социально обусловленного индивидуального развития, носитель социальных свойств» [1, с. 41].

Определяя социальные свойства и качества личности, которые формируются под влиянием окружающей среды можно придавать акцент социальным институтам, посредством чего раскрывается социальная сущность личности.

Немаловажным является тот факт, что в процессе взросления и становления личность выступает: «...как объект социальных отношений, формируясь, впитывает эти отношения, учится играть определенные ей роли, усваивает ценности и нормы общества, образцы поведения» [1, с. 41].

Американский философ, социолог и социальный психолог Джордж Мид определяя самость как социальное качество утверждал, что самость ребенка с рождения пройдет три стадии. Называя первую стадию стадией *имитации* Мид придавал значение тому факту, что дети непонимая, на бессознательном уровне имитируют поведения взрослых, за неимением собственных. Эта стадия охватывая до полутора-двух лет дает возможность ребенку выразить себя через копированные поведения родителей и других родственников. Имитация игрушками есть аналог взрослой жизни.

Вторую стадию Мид называет стадией *ролевых игр*, ребенок в процессе игры, путем манипулирования воспроизводит собственные социальные роли. т.е. детям свойственно на бессознательном уровне подвергать самостоятельному копированию поведение взрослых. На этом этапе ребенок строит свою модель общения, умело проявляя собственные личные интересы окружающему миру.

Третья стадия называясь стадией *коллективных игр*, *который* дает ребенку по определению, принять нормы и правила социальной позиции в социуме. Эта стадия подчеркивает привитие ребенком навыков активного члена общества и построение собственной позиции в ней.

Тому подтверждение и исследования американского психолога Э. Берн, который исследуя игры детей выявил, что детям свойственно в играх показывать роли и взаимоотношения взрослых и близких им людей.

Социальная сущность личности определяется не личным благополучием, а включенностью в ту или иную социальную группу, как носитель активной или пассивной позиции.

Закономерное совпадение личного и социального является главным условием отношения к социальной сущности личности, что определяет возможной стыковки приоритетов. Важное значение принимает в счет обоюдного восприятия. В противном случае неизбежен процесс *аномия* называемый Дюркгеймом. Он изучая влияний социальных норм на жизнь человека определил, что: «... значимость социальных норм и предписаний, причем, эта утрата может означать трагедию, приводящую его к отклоняющемуся, противоправному поведению вплоть до акций против самого себя (самоубийство)» [5, с. 55].

Вышесказанные процессы нашли полное отражение в работе Тощенко Ж. Т, где раскрывается мысль, что если: «... у человека отсутствуют эталоны, стандарты поведения для сравнения своих действий с поступками других людей, что ставит его в неопределенное, десоциальное состояние, снижает чувство солидарности с конкретной социальной группой» [5, с. 55–56].

Естественно можно проследить и обнаружить эти проявления, если происходит определенное противоречие между: «... целями и ожиданиями, провозглашенными в данном обществе, и средствами их достижения.» [5, с. 56]. Перспектива нестыковки личных целей и отсутствие перспектив их реализации в среде, развивает чувство негодования и протеста и фрустраций у личность. В настоящее время многие представители молодого поколения переживают данное состояние личной бесперспективности от условий общества.

Таким образом, мы пришли к мнению, что конфронтация личных стремлений против установленных в государстве жизненных условий приведет к дисбалансу общества через частные примеры жизнедеятельности людей.

Именно об этом говорил еще в 50-е годы прошлого столетия, американский психолог, социолог и философ, крупнейший мыслитель XX столетия Э. Фромм. Он стремился указать в первую очередь связь жизнедеятельности личности с общественным строем и находил ответы в самых распространенных механизмах воздействия общественного строя на социальную сущность и рост личности и наоборот, влияние личности на общественный строй, через принятие правил жизнедеятельности государственного строя в целом. «... основной подход к изучению человеческой личности — писал он, — должен состоять в понимании отношения человека к миру, другим людям, природе и к себе самому» [7, с. 127].

В своих исследованиях он приводил пример, что: «Основным субъектом социального процесса является индивид: его стремления и тревоги, его страсти и раздумья, его склонность к добру или злу; поэтому его характер не может не влиять на этот процесс» [7, с. 1].

Данную идею Фромм развивает в такой последовательности, который совпадает с нашим пониманием поставленной проблемы, а именно: «Чтобы понимать динамику общественного развития, мы должны понимать динамику психических процессов, происходящих внутри индивида; точно так же как для понимания индивида необходимо рассматривать его вместе с обществом, в котором он живет» [7, с. 1].

Следовательно, даже самый беглый просмотр исторической динамики вопроса о социальной сущности личности убеждает нас в том, что в каждой эпохе люди только по социальным параметрам и материальным достаткам могли позволить себя считаться личностью. Суть было лишь в том, что социальная сторона вопроса полностью затмевала личностную и рабы становились «безличными», т.е. не считались личностями. Даже психические расстройства имели особый эффект и вызывали возмущение и неприятие.

Мы вплотную подошли к сути вопроса, что: «... важную функцию в человеческом бытии выполняет его изначальная потребность в принадлежности к определенной социальной общности.» [4, с. 13].

Мы сделали небольшой анонс теоретическому полю изучения вопроса личности в другом ракурсе и убедились в



том, что современный подход изучения проблем личности делает акцент в первую очередь на вопрос изучения процесса роста личности, динамику биогенетических и психосоциальных и социологических параметров, способствующих развитию личностных свойств человека в целом.

Таким образом, мы убеждены в том, что система социальных свойств личности функционирует и развивается под прямым и косвенным влиянием всего содержания общественной жизни и всегда проявляется в конкретных социально-исторических параметрах. Она включает в себя систему ее общественных отношений и межличностного общения, сложившихся видов ее деятельности, систему ее

духовного мира. Все они функционируют и развиваются как основные подсистемы целостной системы личности — системы всех ее социальных свойств.

Нам представилось возможность кратко изложить суть проблемы и мы пришли к выводу, что стремление постичь через экзистенциальные моменты озарения своего существования и роли собственной презентации на лоне общечеловеческой жизни, человек определяет собственное Я личности, ибо только таким образом можно достичь совершенствования личности, а значит обеспечит тот самый рост, который является главным показателем в сохранении устойчивости социальной среды.

#### *Литература:*

1. Исаев, Б.А. Курс социологии. СПб. М.: 1997.
2. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия. (Raymond Corsini, Alan Auerbach «Concise Encyclopedia of Psychology», 2nd ed., 1996).
3. Рамендик, Д.М. Тренинг личностного роста: Учебное пособие. — М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. — 176 с. — (Профессиональное образование).
4. Сарджвеладзе, Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: «Мецниереба», 1989. — 138 с.
5. Тощенко, Ж.Т. Парадоксальный человек. — М.: Гардарики, 2001. — 398 с.
6. Фрейджер, Р. и Фейдимен Дж. «Теории личности и личностный рост» (Robert Frager, James Fadiman «Personality & Personal Growth», 5th ed., 2002)/
7. Фромм, Э. Бегство от свободы. Эрих Фромм, пер. С нем. В. Закса. — М.: АСТ МОСКВА, 2010. — 251, (5) с. — (Философия. Психология).
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 607 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
9. Харрис Т.А. Я — О'Кей, ты — О'Кей. Копировано с сайта <http://forum.myword.ru/index.php?act=Links>
10. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / Пер. с нем. и англ. — М.: «Российская политическая энциклопедия». (РОССПЭН), 2004. — 1056 с. (Серия «Книга света».)

## 4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

### Личностные ресурсы и паттерны поведения этнических армян в критических ситуациях в юношеском и зрелом возрастах

Базаркина Ирина Николаевна, заведующая учебным отделением психологии факультета социальной медицины Государственной классической академии имени Маймонида (г. Москва)

*В данных научных тезисах анализируется взаимосвязь личностного потенциала и поведенческого совладания со стрессом в ситуациях психосоциального напряжения жителей города Ереван (Армения). Рассмотрены разнообразные личностные психологические ресурсы (активность, жизнестойкость, оптимизм и мн. др.) во взаимоотношении с копинг-стратегиями этнических армян юношеского и зрелого возраста.*

**Ключевые слова.** Юность, молодость, зрелость, студенты, этнические армяне, Ереван, Армения, армянский народ, самореализация, смысловые ориентации личности, оптимизм, активность, жизнестойкость, вовлечённость, контроль, принятие риска, культурно-исторические традиции, совладающее поведение, личностные ресурсы критическая ситуация.

Одним из основных научных результатов представленного в настоящей статье психологического исследования стало выявление взаимосвязи специфических экзистенциальных атрибуций личности с особенностями личностных ресурсов совладания с критическими ситуациями и со спецификой стрессоустойчивости у этнических армян юношеского (молодого) и зрелого (взрослого) возрастов.

**Социальная выборка исследования.** В исследовании приняли участие армянские по этнонациональной принадлежности жители города Ереван (Республика Армения) в возрасте от 17 до 50 лет. Было обследовано 90 армян, из них общую выборку составили, — 45 испытуемых юношеского возраста, — возрастные рамки от 17 до 23 лет, и 45 респондентов зрелого (среднего) возраста, — возрастные рамки от 30 до 50 лет. Первая возрастная группа (1-я подгруппа) общей выборки: респонденты от 17 до 23 лет, — студенты различных вузов, расположенных в Ереване. Вторая возрастная группа (2-я подгруппа) общей выборки: респонденты в возрасте от 30 до 50 лет, не являющиеся студентами.

**Эмпирическими базами исследования в городе Ереван выступили такие разносторонние ВУЗы как: Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна и Ереванский государственный университет.**

Исследование паттернов поведения и личностных ресурсов, необходимых для преодоления критических ситуаций, осуществлялось нами с помощью следующих психодиагностических тестовых методик: **1) опросник способов совладания — ОСС** (авторы: R. Lazarus, S. Folkman, адаптация Т.Л. Крюковой и Е.В. Куфтык); **2) тест жизнестойкости** (автор — С. Мадди, адап-

тация Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой); **3) тест смысловых ориентаций — СЖО** (адаптированная Д.А. Леонтьевым версия Purpose-in-Life Test (PIL) D. Crumbaugh, L. Maholick); **4) шкала экзистенции — ШЭ** (авторы: А. Лэнгле, К. Орхлер, адаптация С.В. Кривоноговой); **5) сокращённый вариант самоактуализационного теста — САТ** (адаптированная Ю.Е. Алёшиной, Л.Я. Гозманом, М.В. Загика, М.В. Крозом версия Personal Orientation Inventory (POI) Э. Шострома) [1, 2, 3, 5].

Мы обнаружили в полученных данных значимые взаимосвязи, для математического выявления и уточнения которых, в исследуемых нами возрастных группах общей выборки жителей Еревана, был применён коэффициент корреляции Пирсона. Мы приводим анализ только достоверных показателей по всем исследуемым аспектам ( $p \leq 0,05$ ).

*Представляем здесь наиболее интересные результаты исследования нашей ереванской выборки по указанным выше тестовым психодиагностическим методикам и приводим нашу интерпретацию полученных данных.*

**1. По методике «Опросник способов совладания» (ОСС)**, мы выявили, что для испытуемых двух возрастных групп из ереванской выборки в большей степени характерны следующие способы совладания: положительная переоценка, самоконтроль, принятие ответственности, планирование решения и социальная поддержка (см. гистограмму №1).

При этом у ереванских испытуемых юношеского возраста наименее выражены, в последовательном перечислении, стратегии бегства и избегания, конфронтации, социальной поддержки и дистанцирования; у опрашива-

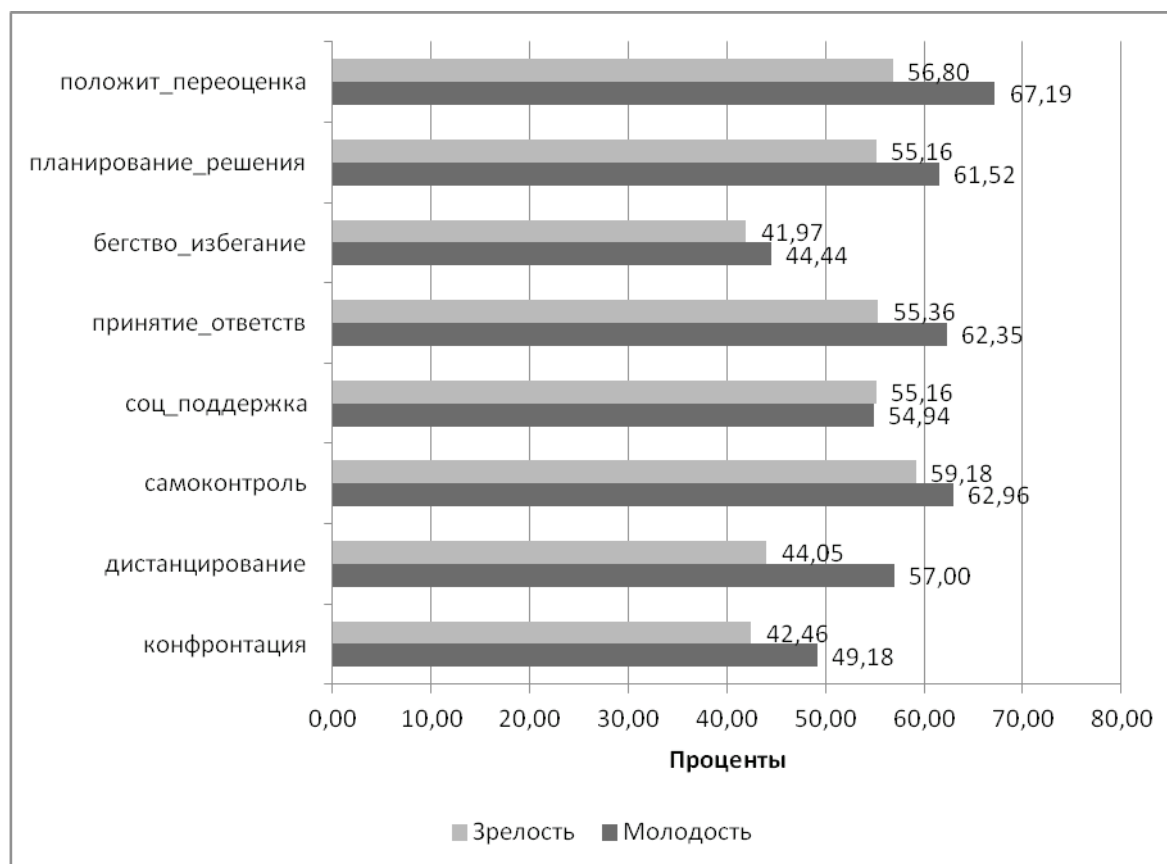


Рис. 1. Результаты исследования ереванцев двух возрастных групп по методике «Опросник способов совладания»

емых ереванцев зрелого возраста меньшую выраженность имеют, в последовательном перечислении, стратегии бегства и избегания, конфронтации и дистанцирования (см. гистограмму № 1).

Для юношей и девушек из ереванских вузов в большей степени характерны такие стратегии как положительная переоценка, самоконтроль, принятие ответственности, планирование решения; у респондентов зрелого возраста из Еревана преобладают: самоконтроль, положительная переоценка, принятие ответственности, планирование решения и социальная поддержка (см. гистограмму № 1).

**2. По методике «Тест жизнестойкости»**, исследование личностных ресурсов, необходимых для преодоления трудных жизненных ситуаций у опрошенных нами респондентов из Еревана, являющихся представителями двух различных возрастных групп, выявило следующее.

Выраженность такого компонента жизнестойкости и психологического ресурса как **«вовлечённость»** у респондентов обеих возрастных групп из Еревана оказалась заметно выше, нежели чем другие основные показатели жизнестойкости (см. гистограмму № 2). У ереванских студентов и лиц зрелого возраста показатель вовлечённости значимо высок ( $p \leq 0,05$ ). Отметим, что у юношей и девушек из ереванской выборки данный компонент выражен чуть-чуть больше, нежели чем у респондентов более старшего возраста (см. гистограмму № 2).

Выраженность такого элемента жизнестойкости как **«контроль»** у респондентов обеих возрастных групп из Еревана имеется на среднем уровне, с тенденцией к высокому, и занимает вторую позицию по степени выраженности. Интересно отметить, что выраженность контроля, как составляющей жизнестойкости у армян юношеского возраста несколько сильнее, чем у армян зрелого возраста (см. гистограмму № 2).

Такой компонент жизнестойкости как **«принятие риска»** также относится к основным компонентам жизнестойкости. Данный компонент в нашем исследовании наименее выражен у респондентов обеих возрастных групп из ереванской выборки (см. гистограмму № 2). Отметим, что у юношеской части выборки этот компонент выражен немного более явно.

Использованный нами вариант **теста жизнестойкости**, помимо прочего предусматривает градацию ответов респондентов по таким параметрам как **«оптимизм»** и **«активность»** (см. гистограмму № 3). Оптимизм предполагает предрасположенность человека к тому, чтобы верить в свои силы и успех, иметь преимущественно положительные ожидания от жизни и других людей. Для пессимистов свойственны сомнения в своих силах и доброжелательности других людей, ожидание неудачи, стремление избегать широких социальных контактов. Под активностью в данном контексте понимается энергичность, жиз-

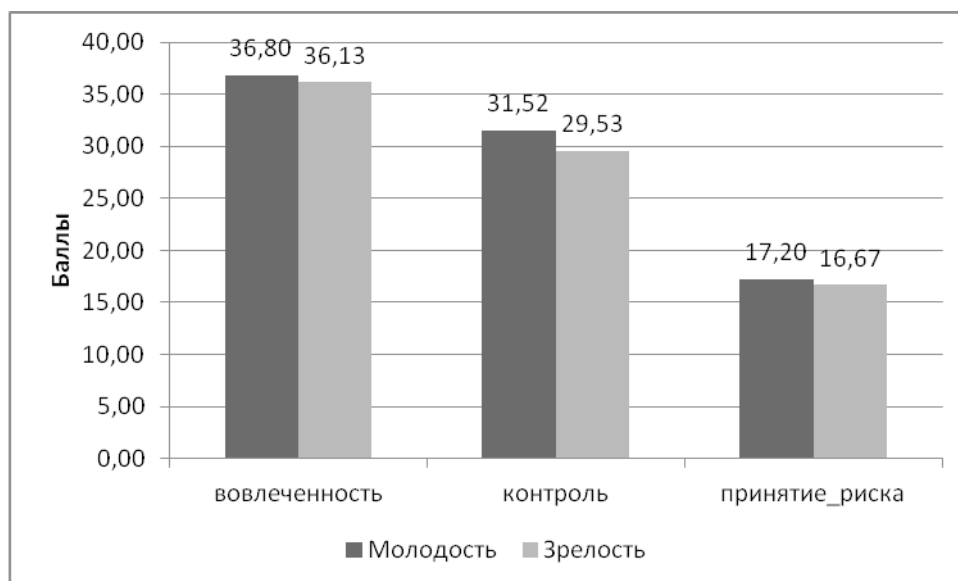


Рис. 2. Результаты исследования ереванцев двух возрастных групп по методике «Тест жизнестойкости» по компонентам: «вовлечённость», «контроль», «принятие риска»

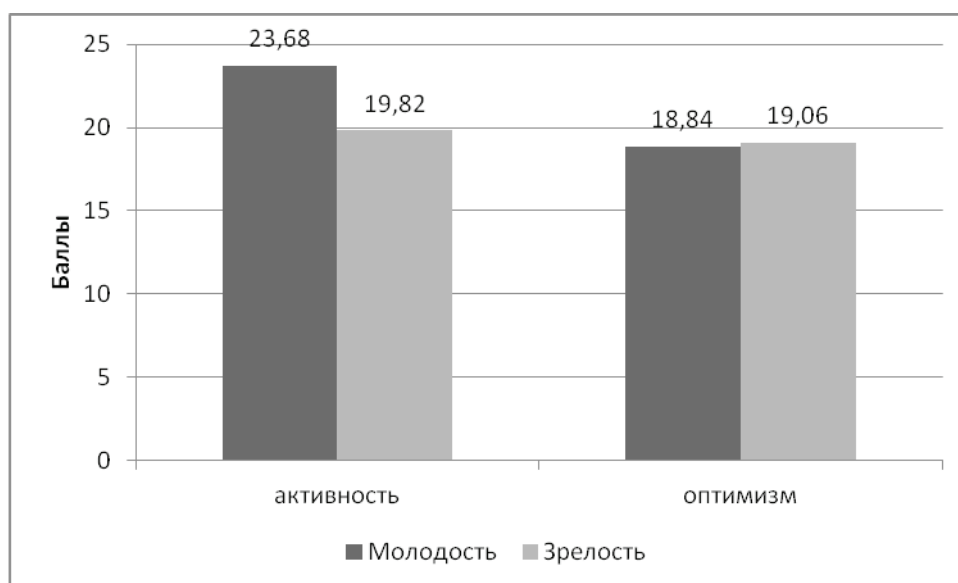


Рис. 3. Результаты исследования ереванцев двух возрастных групп по методике «Тест жизнестойкости» по параметрам: «активность», «оптимизм»

нерадостность, беспечность, безмятежность и склонность к риску. Пассивность в этом контексте проявляется в тревожности, боязливости, неуверенности в себе и нежелании что-либо делать [2,5].

Показатели оптимизма и активности отличаются у респондентов-армян в зависимости от возрастной группы, но эти различия статистически не значимы (см. гистограмму №3). Проявления активности у ереванских студентов закономерно выше, нежели чем у лиц зрелого возраста (см. гистограмму №3). Следует отметить, что у юношей и девушек из Еревана на уровне тенденции обнаружена склонность к так называемому оптимистичному

реализму (см. гистограмму №3). Ереванцам зрелого возраста, при достаточно высокой активности характерно явно выраженное проявление оптимизма (см. гистограмму №3). Это может свидетельствовать о позитивном настрое зрелых ереванцев на будущее, об их жизнерадостности, бодрости, низкой подверженности плохому настроению. Такие люди в трудных ситуациях используют продуктивные проблемно-ориентированные стратегии преодоления стресса, что подтверждает и наше исследование [1,2,5].

Использованная нами модификация *теста жизнестойкости* предполагает соотнесение полученных ба-

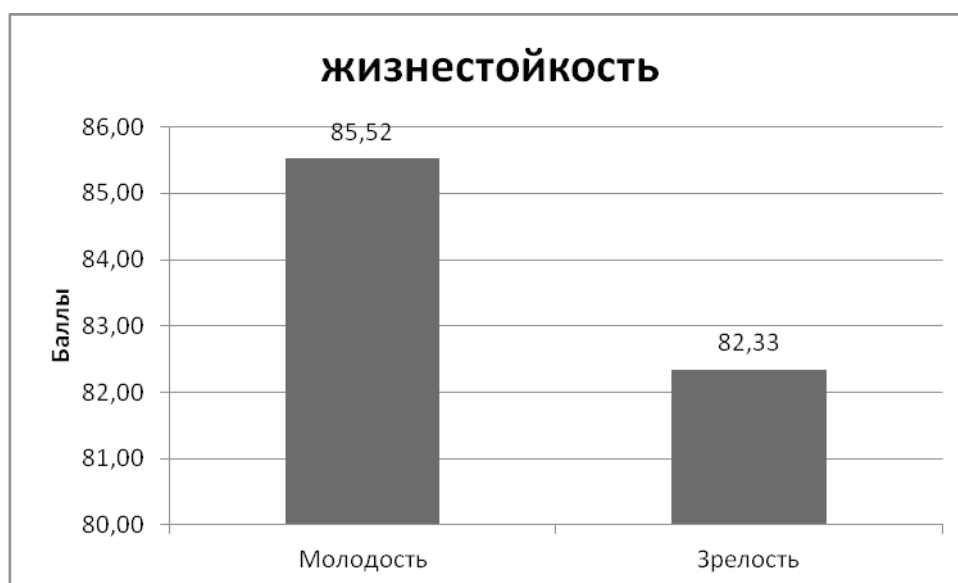


Рис. 3. Результаты исследования ереванцев по методике «Тест жизнестойкости» по возрастным категориям: «юность (молодость)», «зрелость»

зовых результатов по двум субшкалам, — «оптимизм» и «активность» с общетестовой координатной моделью, где каждому из основополагающих вариантов проявлений жизнестойкости соответствует определённый тип личности — «реалист», «энтузиаст», «негативист», «жертва» и «лентяй» [5]. Обработка полученных данных показала, что обследованных нами респондентов обеих возрастных групп из Еревана можно отнести к *реалистам*. Этому типу людей свойственно по большей части довольствоваться тем, что они имеют. Как правило, это свидетельствует об устойчивости к стрессу и критическим ситуациям в целом [5].

В целом, суммарный показатель жизнестойкости в высокой степени выражен у юношей и девушек из Еревана (см. гистограмму №4). Если оценивать суммарно все три основополагающих компонента жизнестойкости (вовлечённость, контроль, принятие риска) у обследованных нами респондентов-армян, то можно сделать вывод о том, что у молодых людей из ереванской выборки комплексный показатель жизнестойкости выражен значимо сильнее, чем у респондентов зрелого возраста ( $p \leq 0,05$ ), хотя и у опрошенных лиц зрелого возраста из Еревана данный показатель достаточно высок (см. гистограмму №4).

**3. По методике «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО)** наше исследование показало следующие интересные данные, исходя из того, что данная методика позволяет оценить субъективное понимание личностью смысла своей жизни через выраженность целого ряда факторов.

Показатели смысложизненных ориентаций испытуемых города Еревана несколько выше среднего уровня (см. гистограмму №5), имеющего место по данному тесту. Такие позитивные результаты оценки ереванцами своей

жизни, объясняются, по-видимому, прежде всего, тем, что все наши респонденты находятся в активной, с позиций выполнения какой-либо деятельности, возрастной фазе. Все опрошенные имеют работу и живут в столице своей страны, в большом городе, полном разных возможностей для широкого спектра осуществления жизнедеятельности.

Совокупный результат, показывающий уровень жизнестойкости по данной методике (см. гистограмму №5), складывается из таких содержательных параметров этой методики, названия которых объективно говорят сами за себя, как: **а)** наличие целей в жизни; **б)** процесс жизни, интерес к жизни и эмоциональная насыщенность жизни; **в)** результативность жизни и удовлетворённость самореализацией; **г)** локус контроля «Я» (оценка себя, самоконтроль, оценка своих жизненных сил); **д)** локус контроля своей жизни, управление своей жизнью (оценка своей способности влиять на происходящие события, выраженность чувства «хозяина своей жизни»).

**4. По методике «Шкала экзистенции» — ШЭ**, мы получили следующие показательные данные на фоне того, что полученные результаты по методике **ШЭ** содержательно дополняют данные исследования по тесту **СЖО**, приведённые выше.

По шкале экзистенции, показывающей субъективную оценку респондентами того, насколько осмысленно они живут, соответствуют ли их личностной сущности их решения и поступки, мы обнаружили, что у респондентов-ереванцев рассматриваемый показатель, в общем и целом, не высок. При этом, в нашей общей выборке жителей Еревана данный суммарный показатель значимо не отличается от умеренного (среднего) уровня по данному тесту (см. гистограмму №6).



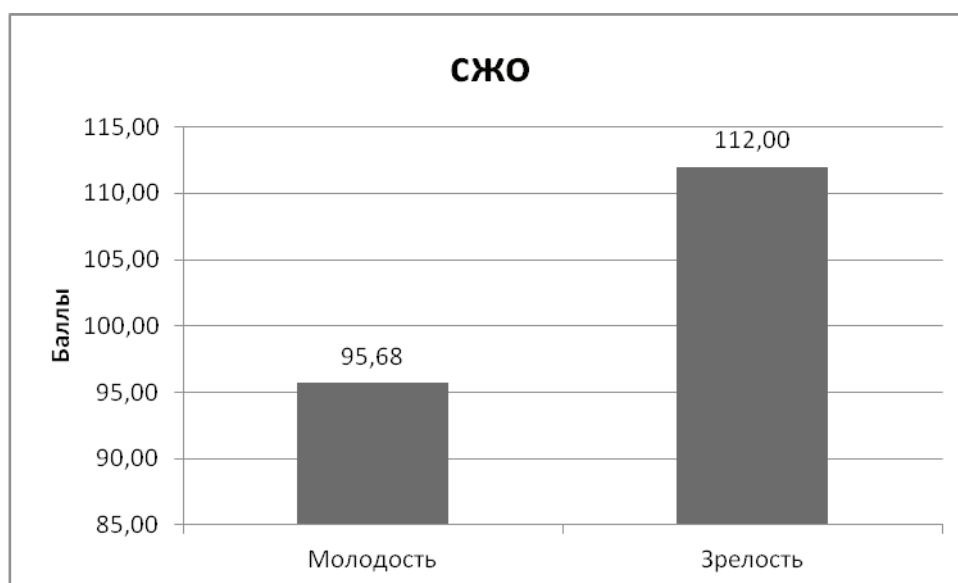


Рис. 5. Результаты исследования ереванцев по методике «Тест смысложизненных ориентаций» по возрастным категориям: «юность (молодость)», «зрелость»

Можно говорить о том, что субъективное ощущение того, насколько конструктивно человек может обходиться со своими проблемами, решать их, быть самим собой, несмотря на особенности своей психодинамики и жизненные обстоятельства, у наших армянских респондентов выражено в целом достаточно значимо ( $p \leq 0,05$ ).

Не низкий «усреднённый» показатель по методике ШЭ, по обеим возрастным группам выборки ереванцев совокупно (см. гистограмму №6), может объясняться, в частности, тем, что уровень жизни в Ереване довольно-таки высок, так как этот город — столица Армении. Конечно, наполненность и осмысленность жизни напрямую не зависят от материального положения, но стоит отметить, что вопросы экзистенциального характера в большей степени актуализируются после удовлетворения основных жизненных потребностей. Мы также предполагаем, что респонденты из Еревана, будучи столичными жителями, с известной выраженной культурно ориентацией на европейский образ жизни, весьма демократичны во взаимоотношениях и либеральны в оценке своей жизнедеятельности.

ШЭ представляет собой тест, по которому испытуемый оценивает себя и свою нынешнюю жизнь по разнообразным внутриличностным и психосоциальным аспектам. Итоговый показатель так называемой общей экзистенциальной исполненности — это сумма промежуточных показателей по четырём субшкалам: самодистанцирование, самотрансценденция, свобода и ответственность. Из приведённого смыслового содержания становится ясно то, почему итоговый показатель общей экзистенциальной исполненности выше у зрелой части нашей ереванской выборки (см. гистограмму №6).

**5. По методике «Самоактуализационный тест — САТ (сокращённый вариант)»** мы получили следующие ин-

формационные данные, в которых выявили описанные ниже взаимосвязи и созависимости.

Шкала «самопринятие» в методике САТ показывает степень принятия человеком себя таким, какой он есть, вне зависимости от оценки им своих достоинств и недостатков. Высокие показатели по данной шкале выявлены у всех наших респондентов-ереванцев (см. гистограмму №7). Зафиксированные различия уровня показателей нашей общей ереванской выборки со средней степенью выраженности данных показателей, имеющейся по данному тесту, — значимы ( $p \leq 0,05$ ). Наряду с этим, в контексте степени выраженности самопринятия у респондентов-ереванцев разных возрастных подгрупп существенной статистически значимой разницы не выявлено, хотя у подгруппы зрелого возраста есть тенденция к более высокому уровню самоуважения. Это позволяет утверждать то, что армяне-ереванцы юношеского и зрелого возрастов в целом весьма лояльны по отношению к самим себе. В целом высокие показатели по шкале самопринятия у молодых и зрелых ереванцев (см. гистограмму №7) могут объясняться особенностями Еревана как столицы Армении, — в культурном плане современного крупного европеизированного города.

По шкале «самоуважение», в методике САТ показывающей способность и желание субъекта ценить свои достоинства, свои положительные свойства характера, уважать себя за них, наша ереванская выборка в целом также показала довольно высокий результат (см. гистограмму №7). В целом, по шкале самоуважения в ответах наших респондентов-армян обеих возрастных групп сохраняются те же тенденции, что и в показателях по шкале самопринятия. А именно, при, в общем, высоком уровне самоуважения по всей выборке, в степени выраженности самоуважения у ереванцев из двух исследуемых

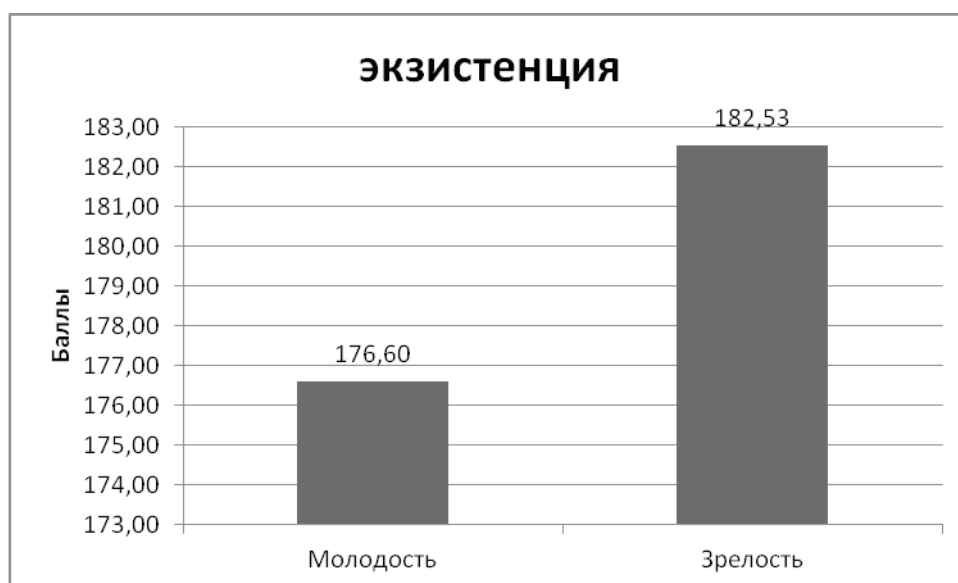


Рис. 6. Результаты исследования ереванцев по методике «Шкала экзистенции» по возрастным категориям: «юность (молодость)», «зрелость»

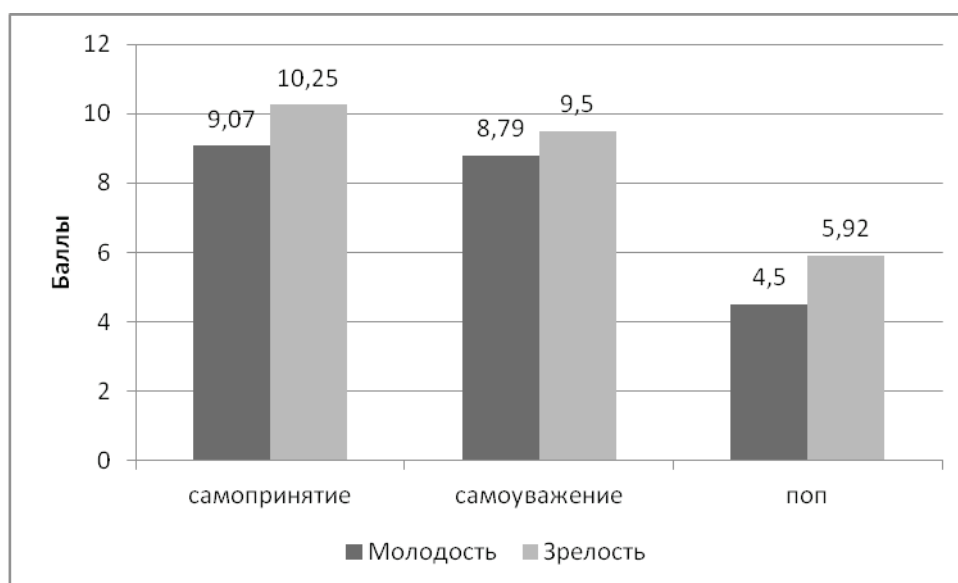


Рис. 7. Результаты исследования ереванцев двух возрастных групп по методике «Самоактуализационный тест» по возрастным категориям: «юность (молодость)», «зрелость»

возрастных подгрупп значимых различий не имеется (см. гистограмму №7). При этом, несколько менее высокие показатели уровня самопринятия и самоуважения у респондентов юношеского возраста объясняются, согласно нашим представлениям, наличием в этом возрасте экзистенциального психологического кризиса самоидентичности, имеющего общекультурный нормативный характер.

Высокие баллы по шкале «представления о природе человека» (ПОП) по методике САТ свидетельствуют о склонности субъекта в целом позитивно воспринимать психосоциальную природу людей и не считать непреодо-

лимыми, например, конвенциональные дихотомии мужественности/женственности, рациональности/эмоциональности и т.д. Отметим, что показатели шкалы ПОП по методике САТ статистически значимо различаются в исследованных нами возрастных подгруппах армян из Еревана ( $p \leq 0,05$ ). Ереванцы зрелого возраста, как люди, имеющие существенно больший жизненный опыт по сравнению с лицами юношеского возраста [4], не воспринимают окружающий мир как чёрно-белый, знают о том, что, как говорит современная народная пословица, «жизнь богаче наших планов» (см. гистограмму №7).

*Проведённое исследование выявило наличие взаимосвязи выраженности разнообразных личностных ресурсов как комплексного фактора, влияющего на уровень стрессоустойчивости, с возрастом и социокультурными особенностями респондентов. Это позволяет заявлять о возможности использования полученных результатов в целях психологической профилактики и коррекции негативных тенденций личностного развития, особенно, – в юношеском возрасте.*

По обобщённым результатам исследования, можно сделать следующие **выводы**.

1. По методике **опросник способов совладания – ОСС** (авторы: R. Lazarus, S. Folkman, адаптация Т.Л. Крюковой и Е.В. Куфтык), мы отмечаем, что армяне, принадлежащие к обеим возрастным группам (юность, зрелость), в качестве стратегий совладания предпочитают положительную переоценку и самоконтроль (стремление контролировать ситуацию). У юношей и девушек из Армении также значимо выделяется принятие ответственности в качестве предпочитаемой стратегии совладания.

У всех респондентов из Армении в меньшей степени, по сравнению с другими копинг-стратегиями, выражены избегание (бегство), конфронтация и дистанцирование. Дистанцирование содержит когнитивные усилия отделения от ситуации и неадекватного уменьшения её значимости. В армянской выборке жителей Еревана, выявлены достоверные ( $p < 0,05$ ) различия по параметру «дистанцирование» респондентов юношеского и зрелого возрастов: выраженность этой дезадаптивной копинг-стратегии у респондентов зрелого возраста существенно ниже по сравнению с группой юношей и девушек (57 % / 44 %).

2. По методике **тест жизнестойкости** (автор – С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой), мы подчёркиваем, что жизнестойкость, как отмечают Д.А. Леонтьев и Е.И. Рассказова, представляет собой развивающуюся систему убеждений, состоящую из трёх сравнительно автономных компонентов: вовлечённость, контроль, принятие риска, суммарная выраженность которых способствует созданию собственного, уникального смысла взаимодействия с миром. Причём эти компоненты находятся в синергетическом взаимодействии, когда суммарный эффект превышает сумму эффектов каждого компонента в отдельности [2,5].

Такой личностный ресурс, как **вовлечённость**, показывает убеждённость респондентов в том, что их активное участие в происходящем даёт максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для себя [2,5]. **Контроль**, как личностный психологический ресурс, представляет собой убеждённость личности в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, даже если это не даёт гарантии успеха. Человек с сильно развитым компонентом контроля явственно ощущает то, что он сам выбирает свою деятельность и свой жизненный путь [2,5]. **Принятие риска** – это убеждённость человека в том, что всё случающееся с ним способствует его развитию за

счёт знаний, извлекаемых из опыта, – как позитивного, так и негативного. Человек с высокими показателями по данному параметру, готов действовать при отсутствии гарантий успеха, на свой страх и риск [2,5].

Выраженность **вовлечённости** у армян обеих возрастных групп (юность, зрелость) из Еревана существенно выше, чем другие составляющие жизнестойкости ( $p < 0,01$ ). **Контроль** у юношей и девушек из Армении связан с **принятием риска** ( $p \leq 0,05$ ).

В целом, для респондентов из Еревана как юношеского, так и зрелого возрастов, характерны средние показатели выраженности таких интегральных элементов жизнестойкости как **оптимизм и активность**.

В общем, респонденты-армяне вполне **жизнестойкие и реалистичные**.

3. По методике **тест смысловых ориентаций – СЖО** (адаптированная Д.А. Леонтьевым версия Purpose-in-Life Test (PIL) D. Crumbaugh, L. Maholick) мы получили следующие наиболее важные данные.

Показатели смысловых ориентаций всех испытуемых из Армении несколько выше среднего.

Наличие целей в жизни; интерес к жизни и эмоциональная насыщенность жизни; результативность жизни и удовлетворённость самореализацией, – все эти собственно смысловые ориентации у армян юношеского и зрелого возрастов из Еревана выражены положительно. Таким образом, эти респонденты в своих представлениях соотносятся с целью (будущим), процессом (настоящим) и результатом (прошлым). Они могут черпать смысл своей жизни либо в одном, либо в другом, либо в третьем (или во всех трёх составляющих).

Такие элементы осмысленности жизни и смысловые ориентации как: локус контроля «Я» (оценка себя, самоконтроль, оценка своих жизненных сил); и локус контроля своей жизни, управление своей жизнью (оценка своей способности влиять на происходящие события, выраженность чувства «я – хозяин своей жизни»), – у всех наших респондентов тоже выражены, в целом, позитивно.

Итак, в общем, армяне из Еревана юношеского и зрелого возрастов имеют средние, с тенденцией к высоким, показатели осмысленности жизни и обладают довольно таки позитивными и продуктивными смысловыми ориентациями.

4. По методике **шкала экзистенции – ШЭ** (авторы: А. Лэнгле, К. Орглер, адаптация С.В. Кривцовой) мы рассматривали нижеследующее.

В этом тесте речь идёт, в первую очередь, о субъективном восприятии личностью своих способностей и возможностей, которые в известной степени зависят от прошлого опыта и от того, насколько трудна актуальная жизненная ситуация человека.

Данный тест измеряет экзистенциальную исполненность, а, вернее, то, как она субъективно ощущается испытуемым. Экзистенциальная исполненность – это психологическое понятие, по смыслу и значению отражающее самооценку человеком качества своей жизни. Понятие

исполненности — это эвдемоническое счастье — «счастье через достоинство», неотделимое от персональных убеждений и установок личности [1,2,3,5].

«Степень» или «уровень» экзистенциальной исполненности, проявляемый человеком, показывает, много ли осмысленного в его жизни, есть ли у него согласие с самим собою, соответствуют ли его сущности его решения и поступки, может ли он вносить хорошее, как он это понимает, в свою жизнь. Повторим, что речь идет не о том, как именно на самом деле живет человек, а о том, как он полагает, что он живет. Тест **ШЭ** отображает субъективную оценку человеком своей жизни.

Армяне ереванцы юношеского возраста не имеют сильно выраженных экзистенциальных личностных проявлений. В зрелом возрасте у армян ереванцев в заметно большей степени проявляются личностные ресурсы, связанные с экзистенциальным осмыслением жизни, — ощущение реализованности собственного потенциала, готовность воспринимать происходящее с точки зрения потенциального личностного роста. Личность зрелого по возрасту человека, обычно, свидетельствует о взвешенности и многогранности подхода человека к жизненным проблемам.

Уровень экзистенции ниже у армян-ереванцев юношеского возраста и выше у армян-ереванцев зрелого возраста. В сравнении со среднестатистическими показателями по тесту **ШЭ** армяне-ереванцы юношеского возраста имеют уровень экзистенциальной исполненности чуть ниже среднего, а армяне-ереванцы зрелого возраста имеют уровень экзистенциальной исполненности чуть выше среднего.

5. По методике **самоактуализационный тест — САТ**, сокращённый вариант (адаптированная Ю.Е. Алёшиной, Л.Я. Гозманом, М.В. Загика, М.В. Крозом версия

Personal Orientation Inventory (POI) Э. Шострома) мы получили следующие наиболее значимые данные.

Структурные содержательные особенности методики **САТ** позволяют использовать независимые друг от друга шкалы для исследования большого числа показателей. Исходя из задач исследования, мы использовали сокращённый вариант теста **САТ**: шкалу самопринятия, шкалу самоуважения и шкалу представлений о природе человека (поп), — что мы привели на гистограмме №7.

Обе шкалы — «самопринятия» и «самоуважения» — являются дополняющими друг друга и представляют собою в методике **САТ** блок самовосприятия, характеризующий отношение респондентов к самим себе. При этом, не смотря на то, что, по сути вопроса, все показатели теста представляют собой субъективную оценку респондентами самих себя, шкала самопринятия показывает в известном смысле степень «любви» к себе, тогда как шкала самоуважения — степень социально-психологического «уважения» к себе. По шкале «самоуважение» человек проявляет меньшую субъективность при взгляде на себя, как бы «глядит на себя со стороны».

Высокие баллы по шкале «представления о природе человека» свидетельствуют о склонности субъекта воспринимать природу человека в целом как положительную («люди в массе своей скорее добры») и не считать какие-либо различия людей антагонистическими и непреодолимыми.

В нашей армянской выборке ереванцев юношеского и зрелого возраста все указанные выше показатели по тесту **САТ** выражены на среднем уровне с тенденцией к высокому уровню. Наряду с этим, у армян-ереванцев зрелого возраста все описанные выше параметры по тесту **САТ** выражены в значимо более высокой степени, нежели чем у армян-ереванцев юношеского возраста.

#### Литература:

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. — М.: Изд-во МГУ, 1991. — 200 с.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. — СПб: Питер, 2009. — 336 с.
3. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. — Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. — 344 с.
4. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.М. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 464 с.
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. — М.: Смысл, 2006. — 63 с.

## Развитие памяти студентов с нарушениями слуха с помощью интеллект-карт

Башкирова Елена Николаевна, кандидат психологических наук, доцент  
Московский педагогический государственный университет

*Мы систематически душим умственные способности, заставляя нашу молодежь мыслить в основном вербальными и числовыми знаками.*

*Психолог Р. Арнхейм*

Известно, что лучше запоминается информация, вызывающая эмоции, ассоциации, интерес и обостренное восприятие с помощью любого из пяти органов чувств. А самое главное: в памяти удерживается лишь то, что мы самостоятельно активно осмыслили, а не бездумно проглотили. К сожалению, студенты нередко фиксируют информацию на лекции машинально, не вникая в суть материала. Более того иногда учащиеся настолько не вовлечены в процесс осмысления новой темы, что просто даже не в состоянии самостоятельно зафиксировать услышанное, а поэтому обращаются к преподавателю с просьбой о диктовке.

Одним из принципов дидактики является наглядность. Именно образы вызывают к работе правое полушарие, которое отвечает за обработку невербальной информации, за творчество и воображение. Неслучайно опытные преподаватели стараются как-то структурировать информацию. Для этого используются схемы, графики, таблицы, диаграммы, иллюстрации. Но все же львиная доля информации в учебниках и в студенческих тетрадях-конспектах представлена просто в виде текста. А значит, обучение традиционно обращается в основном к левому полушарию, которое отвечает только за речь, логику, обработку чисел, аналитику. При этом тестирование ведущего типа памяти у студентов с нарушенным слухом показало, что слуховой тип памяти занимает последнее место в списке. Большинство студентов предпочитают пользоваться комбинированным типом запоминания (зрительно-моторным). Кроме того, развитие речи студентов с нарушениями слуха нередко отстает от возрастных показателей. В связи с этим особенно важно компенсировать ограниченные возможности таких студентов развитием правого полушария. Оказывается, что планомерная работа в этом направлении может не только улучшить творческие способности, умение мыслить образами, но и в конечном итоге, усовершенствовать работу всего мозга. Так, например, Б. Сергеев утверждает, что А. Эйнштейн и другой великий физик, Н. Бор, с большим отставанием от средней нормы овладели в детстве устной, а затем и письменной речью. Это способствовало большому развитию правого полушария, что в конечном итоге и сделало их выдающимися учеными. Правое полушарие может одновременно обрабатывать много разнообразной информации. Оно способно рассматривать проблему в целом, не применяя анализа. Для студентов с нарушением слуха особенно важно как можно чаще использовать в об-

учении методы и приемы, направленные именно на работу правого полушария.

Одним из таких приемов могут стать интеллект-карты. Невозможно составить интеллект-карту, находясь в состоянии равнодушия, скуки, безразличия. Создание интеллект-карты всегда сопровождается эмоциями, яркими зрительными образами, активным осмыслением информации, большим количеством ассоциаций. Этот метод в той или иной степени был известен давно, но активно разрабатывать, применять и популяризировать его стал только в конце прошлого века Тони Бьюзен.

Оригинальное название метода звучит как Mind maps®. В русском языке термин может переводиться как «карты ума», «карты разума», «интеллект-карты», «карты памяти», «ментальные карты», «ассоциативные карты», «ассоциативные диаграммы» или «схемы мышления».

Тони Бьюзен предположил, что мысли лучше фиксировать не линейно, одномерно (как мы привыкли), а в виде связей в пространстве, радиально, многомерно. Интеллект-карта — это графическое выражение процесса радиантного мышления. Создатель этого метода проводит параллели между такими картами и клеткой мозга (нейроном). Каждый нейрон напоминает осьминога, интеллект-карта тоже часто вызывает подобные ассоциации. Mind map — это прежде всего рисунок с центральным образом (темой, проблемой, целью) от которого в разные стороны отходят ветви-ассоциации, пути решения этой проблемы, подразделы темы.

Совсем не обязательно быть художником для того, чтобы пользоваться этим методом! Даже незамысловатые пиктограммы могут заставить работать наш мозг гораздо эффективнее. Доказательством этому может быть многократно сделанное нами сравнительное исследование непосредственного и опосредованного запоминания отвлеченных понятий. Исследование состоит из двух опытов, которые проводятся с одной и той же группой испытуемых. Задача первого опыта: определить объем памяти испытуемого на отвлеченные понятия классическим методом удержания слов. Задача второго опыта: определить объем памяти испытуемых на отвлеченные понятия при удержании слов методом зарисовки пиктограмм. И хотя на то, чтобы придумать и зарисовать свою собственную ассоциацию на такие непростые понятия как «эрудиция», «констатация», «возможность», «абстракция» и др., отводилось всего по 5 секунд, подавляющее большинство студентов



с нарушенным слухом с успехом справилось с этим заданием. А показатели объема памяти во втором опыте в несколько раз были больше, чем в первом (когда возможности зарисовывать свои ассоциации не было). Дело в том, что информация, которая не формирует образа, ассоциации, а просто зазубривается, гораздо менее эффективна и скорее забывается, так как не связана с чем-либо еще в нашей памяти.

Интеллект-карты достаточно просты в использовании. И хотя многие пользователи этого метода уверены в том, что необходимо добиваться выработки своего собственного стиля в создании интеллект-карт, все же есть несколько правил, которыми не стоит пренебрегать.

1. Начинать рисовать необходимо с центра. В середине листа мы помещаем образ-ассоциацию главной темы, цели будущей интеллект-карты. Важно сделать его максимально ярким, запоминающимся. Для этого понадобятся хотя бы три разных цвета.

2. От центрального образа в виде ветвей («щупалец осьминога») отходят основные темы, разделы, ассоциации — это первичные ветви (более толстые). От первичных веток растут вторичные (более тонкие) и т.д. Желательно использовать не более 5–9 ответвлений от каждого объекта, чтобы карту можно было легко прочитать. Кроме того, здесь учитывается объем кратковременной памяти, который равен  $7 \pm 2$ .

3. Подписывать ветви лучше печатными буквами. Выделяйте ключевые слова. Стремитесь к краткости (развернутым предложениям не место в интеллект-картах). Пользуйтесь разными шрифтами, придавайте буквам объем.

4. Используйте всю палитру цвета. Цветом можно выделить подразделы одного порядка, главные ассоциации. Цвет придает настроение той или иной фразе, активно действует правое полушарие.

5. Дорожите своими ассоциациями. Даже если они вам кажутся нелепыми, абсурдными — лучше зарисовать именно их, а не «благонадежные» штампы. Чем больше рисунков, тем лучше! Любая деятельность, ведущая к размышлению, способствует возникновению ассоциаций. Поэт Роберт Фрост утверждал: «Любая мысль есть порождение ассоциации».

6. Применяйте кодирование информации, используйте числа, стрелки. У каждого из нас есть свои любимые сокращения, аббревиатуры, знаки — они позволяют экономить время.

7. Рисуйте интеллект-карту на горизонтальном листе бумаги (формата не менее А4). Первые ассоциации к центральному образу фиксируем в верхнем левом угле, перемещаясь по часовой стрелке.

8. Для того чтобы карта отложилась в долговременной памяти, необходимо ее повторить несколько раз. Повторение подразумевает, что мы пробуем по памяти воссоздать карту, и лишь потом сравниваем то, что мы вспомнили с оригиналом.

Уже несколько лет нами проводится эксперимент по возможностям использования интеллект-карт при сдаче

экзамена по курсу «Психология». На одном из занятий по общей психологии студенты знакомятся с правилами составления интеллект-карт и пробуют составить свою интеллект-карту по данной теме. Далее студентам предлагается таким образом фиксировать все лекции курса с тем, чтобы на экзамене можно было пользоваться плодами собственного творчества. Самостоятельное составление интеллект-карт гарантирует активное осмысление информации, исключает механическую зубрежку и надежду на списывание, и, в конечном счете, приводит к прочному усвоению материала. Как показала практика, такой способ сдачи экзаменов является весьма перспективным при соблюдении нескольких условий. Первое — это должен быть действительно продукт собственного творчества, а не заимствованный вариант (для этого можно попросить студентов подписывать свои работы, а преподаватель их может фотографировать). Подтверждением правомерности этого условия является опыт на составление мини-интеллект-карты. Предложите группе всего лишь из 3–5 человек в течение одной минуты самостоятельно записать 10 собственных ассоциаций, например, со словом «счастье» или «любовь» или «здоровье» или любым другим. Затем попытайтесь найти полное совпадение хотя бы по двум ассоциациям. Казалось бы чего проще. Однако многократное проведение этого опыта показывает, что для группы из четырех человек весьма редко бывает, чтобы хотя бы одно слово являлось общим для всей группы! Чем больше людей входит в состав группы, тем меньше шансов, что даже одно слово окажется общим для всех членов группы. Мало того, если провести этот опыт повторно с теми же людьми, но уже продуцируя ассоциации от этого общего слова, то мы увидим и здесь тот же результат. Т.е. в общности, в совпадении коренится фундаментальная разница! Этот эксперимент наглядно доказывает уникальный характер наших ассоциаций, а поэтому только самостоятельно созданная интеллект-карта может быть эффективной.

Второе условие — важно соблюдать правила составления интеллект-карт. Некоторые предприимчивые студенты являлись на экзамен с переписанными и раскрашенными лекциями на листах формата А3. Подобного рода работы не имеют ничего общего с интеллект-картами.

Невозможно составить интеллект-карту не понимая материала. Значит, активное самостоятельное осмысление в процессе работы гарантировано. Карта всегда — продукт творчества. Значит, эта деятельность не оставит равнодушных, вызовет эмоции. Метод вызывает интерес и обостренное восприятие с помощью зрения и других органов чувств (посредством ассоциаций). Кроме того вспомнить 100 ключевых слов намного легче, чем 100 страниц текста. Поэтому интеллект-карты с успехом могут использоваться как средство повышения эффективности памяти, развития творческого мышления, конспектирования и в конечном итоге — совершенствования качества обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

## Развитие навыков практического применения знаний о закономерностях развития личности в ходе профессионального становления и реализации жизненных планов студентов в условиях инновационного обучения (на примере курса «Жизненная навигация»)

Гончар Светлана Николаевна, старший преподаватель  
Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко (Тирасполь, Молдова)

В современном обществе наблюдается высокий темп социокультурных перемен, который заставляет большинство из нас жить в условиях неопределенности. Стремительные экономические преобразования для учащейся молодежи оборачиваются проблемой непредсказуемости собственных профессиональных и личных перспектив. Непрерывное реформирование системы высшего образования усугубляет проблему самоопределения студентов. Необходимость внесения инновационных изменений в профессиональную подготовку студентов обусловлена тем, что сегодня от будущих специалистов требуются не только глубокие знания, но и умение в быстроменяющейся ситуации приобретать новые знания и использовать их для проектирования собственной профессиональной и личной деятельности. Все это диктует необходимость поиска наиболее эффективных форм, методов и технологий обучения. Главной целью инновационного процесса в образовании является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Сущность такого обучения состоит в ориентации учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию, ставит своей целью использование внутренних резервов самой личности (мотивов, интересов, эмоций, склонностей) при обучении. Инновационное образование ориентировано не на передачу знаний, которые постоянно устаревают, а на овладение базовыми компетенциями, позволяющими приобретать знания самостоятельно, по мере необходимости. Образование должно развивать механизмы инновационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека. Помимо освоения знаний актуальным становится освоение техник, с помощью которых можно получать, перерабатывать и использовать новую информацию. Инновационное образование предполагает обучение в процессе создания новых знаний за счет интеграции фундаментальной науки, непосредственно учебного процесса и производства. Важно, чтобы помимо глубоких профессиональных знаний у студентов развивались навыки практического применения знаний о закономерностях развития личности в ходе профессионального становления и реализации жизненных планов. Для этого у современной молодежи необходимо формировать универсальные социальные компетенции, которые ценятся в любой сфере деятельности, будь то политика, бизнес, педагогика, психология или государственная служба.

Многочисленные исследования Гилберта Д., Лейарда Р., Кляйна С., Мендиуса Р., Селигмана М., Фридмана С., Фрита К. и др. [1, 2, 3, 4, 9, 10, 11] показывают, что успеху и процветанию человека в современном мире способствуют: — умение четко формулировать свои собственные стратегические цели; — способность подразделять движение к цели на промежуточные вехи; — умение определять необходимые для достижения своих целей средства; — способность строить реалистичные планы; — умение предвидеть возможные риски и подбирать меры их предупреждения.

Для формирования и развития подобного рода компетенций в МГГУ им. М.А. Шолохова на кафедре психологического-педагогического образования профессором, доктором психологических наук была разработана и внедрена инновационная программа, получившая название «Жизненная навигация» [5]. Данная программа разработана на основе взглядов позитивной психологии о позитивных аспектах человеческой жизни, таких, как счастье, благополучие и процветание и отечественного субъектогенетического подхода к саморегуляции и самоорганизации личности [6, 7, 8].

Современный студент должен принять на себя ответственность за свою судьбу и иметь в своем распоряжении действенные средства организации и управления своей жизнедеятельностью. Следовательно, в распоряжении студента должны быть алгоритмы решения различных жизненно важных проблем. Он должен быть вооружен знаниями об условиях, факторах и технологиях достижения жизненного успеха, благополучия и процветания. «Жизненная навигация» обеспечивает целенаправленную интеграцию в жизненные планы обучаемого программы его профессионального саморазвития. В рамках данной дисциплины система учебных занятий обеспечивает формирование у обучаемого навыков принятия научно обоснованных решений, принимаемых в связи с преодолением жизненных проблем. Большое внимание уделяется развитию здорового оптимизма в сочетании со стремлением к реалистичному мировосприятию. Для этого посредством упражнений и практических заданий студенты добиваются согласования с повседневной практикой своих представлений об идеальной жизнедеятельности, вносят разумные коррективы в свой уклад жизни с учетом возможных последствий таких перемен. Занятия побуждают учащихся к принятию на себя ответственности за подготовку к будущей работе, за свой профессиональный успех и за свое жизненное благополучие.

Тематический план программы включает следующие разделы:

1. Смысловая навигация. Жизненный путь человека, его жизненно важные ориентиры (картина мира, представления о собственной личности, идеальный образ желаемого будущего). Мечта как особая разновидность воображения, которая влияет на выбор человеком своего жизненного пути и на оценку своих достижений.

2. Сферы жизнедеятельности личности. Гармонизация развития личности как субъекта жизнедеятельности. Личный выбор как ключевой фактор становления индивидуальности. Закономерности достижения жизненного успеха и персонального благополучия.

3. Профессиональная деятельность как важнейший фактор развития личности. Профессиональный успех и карьерное продвижение. Соотношение развития личности как субъекта профессиональной деятельности и карьерного роста на различных стадиях жизни.

4. Жизненные стратегии: механизмы формирования и реализации. Разновидности жизненных стратегий. Этапы становления личности как субъекта жизнедеятельности.

5. Ресурсная навигация личности. Определение условий достижения жизненно важных целей. Качества личности как субъекта жизнедеятельности. Оценка персональных компетенций как главного ресурса личности для построения и реализации жизненных планов. Построение плана саморазвития личности как основной составляющей ресурсного обеспечения движения к своей мечте и жизненному успеху.

6. Экзистенциальная навигация личности. Природа субъективных самоограничений, методы их аттестации и приемы преодоления.

7. Организационная навигация. Причины стремления человека к упорядочению собственной активности. Построение персональной траектории успеха, разработка планов достижения жизненно важных целей.

8. Сценарно-ролевая навигация. Сценарно-ролевые ориентиры личности. Учет и целенаправленное использование при реализации жизненно важных планов закономерностей формирования психологического образа «Мое идеальное Я».

9. Социальная навигация. Социальное позиционирование личности. Влияние референтных лиц и референтных групп на эффективность реализации жизненно важных планов. Приемы и методы согласования разнонаправленных интересов.

10. Волевая навигация. Основные задачи волевой детерминации личностью собственной активности. Механизмы, приемы и методы самодетерминации человеком собственной жизнедеятельности. Типичные затруднения реализации жизненно важных намерений и способы их преодоления.

В ходе практических занятий модуля «Жизненная навигация» студенты в качестве основных решают следующие задачи: 1. Формирование ясного видения картины

собственного успеха. 2. Построение системы конкретных стратегических целей как ступеней к жизненному успеху. 3. Определение персональных ресурсов для обеспечения благополучия, эффективного решения наиболее значимых для человека задач. Формирование и укрепление установки на эффективное использование особенностей собственной личности. 4. Построение реалистичных планов достижения стратегически значимых целей с учетом: — возможных помех; — источников необходимых ресурсов; — возможных способов противодействия негативным факторам. 5. Выявление и использование полезных аналогий, имеющегося опыта успешного решения аналогичных задач. 6. Согласование плана по вехам со сложившейся практикой структурирования своей жизни. 7. Моделирование оптимального поведения в случае непредсказуемого ухудшения условий для реализации основного плана. 8. Выявление ключевых паттернов модели «Я-идеальное». Социально-психологическое проектирование модели собственной личности, комплиментарной своим представлениям о результатах жизненного успеха. 9. Построение социометрической сети референтных лиц и организаций. Разработка проектов переговоров по согласованию интересов по технологии TOP (тренинг организационного развития). 10. Разработка модели идеального рабочего дня.

В качестве стержневой методики в модуле «Жизненная навигация» используется тренинг организационного развития (TOP). Суть этой методики сводится к получению участником тренинга ответов на следующие вопросы: Что входит в перечень основных проблем, от решения которых зависит мой жизненный успех? Какую именно проблему я буду решать прямо сейчас? (ответ должен содержать такое описание проблемы, которое настраивает человека на поиск конструктивного разрешения противоречий между тем, в чем конкретные он нуждается и тем, что имеет в настоящий момент). Зачем, для чего я хочу этих изменений? (ответ должен характеризовать степень личной значимости, смысла разрешения намеченной проблемы для самого отвечающего). Что конкретно в результате решения проблемы хочу получить (цель)? Как мы об этом узнаем? (в ответе должны быть указаны ключевые ориентиры для контроля). Какие ресурсы нужны для достижения намеченной цели? Какие возможны помехи с моей стороны, со стороны моего окружения? (ответ служит профилактикой растерянности, которая может возникнуть вследствие неожиданного столкновения с препятствиями). Как помехи можно нейтрализовать? (ответ должен способствовать формированию установки на коррекцию своих действий для получения намеченного результата в случае необходимости). Когда и каких результатов мы ожидаем? (наилучшим вариантом ответа на этот вопрос является составленный план-график работ с указанием не менее 5–7 вех. План-график должен содержать описание конкретных результатов и конкретных сроков их достижения). Какие аналогичные задачи решались мною или кем-либо другим раньше? Насколько использованные

меры были успешными и почему? Что можно сделать для применения этого опыта в данном случае? Каких последствий я ожидаю от своих действий в связи с реализацией намеченного плана? Какие существуют альтернативы намеченному плану и что именно можно сделать в случае его неудачной реализации? Когда использование этих альтернатив наиболее эффективно? Что из альтернативных действий можно включить в составленный план? Каким образом это можно сделать?

Регулярное применение подобных критериев содействует углублению и расширению жизненно важного опыта учащихся, формированию и развитию у них таких компетенций, как способность ставить и достигать жизненные и профессиональные цели, способность нести ответственность за свои поступки и последствия принимаемых решений.

С целью апробации данной программы в условиях обучения студентов в ПГУ им. Т.Г. Шевченко, нами был проведен эксперимент. Тестирование студентов, вошедших в состав контрольных и экспериментальных групп, проводилось до начала занятий по программе «Жизненная навигация» и после их завершения. В диагностический инструментарий использованных в первом и втором замерах тестовых методик были включены: — методика Маддукс-Шеер для оценки уровня самооффективности личности; — тест Д.А. Леонтьева для определения смысловых ориентаций (СЖО); — бланковая методика оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН); — эмоциональный тест Фордайса для оценки уровня субъективного благополучия.

Наиболее существенные статистически значимые отличия между тестированием до и после занятий были обнаружены в экспериментальной группе по таким шкалам, как: — самооффективность в сфере предметной дея-

тельности (методика Маддукс-Шеер); — осмысленность жизни (СЖО); — настроение, самочувствие (САН).

В эмоциональном тесте Фордайса наибольший статистически значимый рост суммарного балла был выявлен в ответах на вопросы: «В среднем я чувствую себя счастливым» и «Какую часть времени (в среднем) Вы проводите на подъеме». Полученные результаты наглядно демонстрируют существенное влияние занятий по Жизненной навигации на развитие тех личностных качеств, которые входят в число основных показателей субъектного потенциала человека. В пользу нашего утверждения свидетельствуют и результаты контент-анализа письменного сочинения на тему: «Как я разрешаю свои проблемы». Количественно-качественный анализ материалов сочинений позволяет констатировать, что студенты экспериментальной группы, в отличие от студентов контрольной группы, стали лучше понимать себя, появилось умение решать свои проблемы, организовывать свою деятельность по достижению намеченных целей, решению проблем и задач в контексте профессиональной деятельности и личной жизни, способны выстраивать стратегии выхода из сложившейся проблемы.

Осмысление результатов анализа контрольного этапа эмпирического исследования дает основания утверждать, что программа «Жизненная навигация», эффективна и может применяться в целях развития навыков практического применения знаний о закономерностях развития личности в ходе профессионального становления и реализации жизненных планов посредством изучения методов проектирования профессиональной и общественной деятельности, освоения способов рационального планирования и самоорганизации жизнедеятельности, развития навыков корпоративного взаимодействия с референтными лицами и социальными группами.

#### *Литература:*

1. Гилберт Д. Спотыкаясь о счастье. — СПб.: Питер, 2008. — 288 с.
2. Лейард Р. Счастье: уроки новой науки. — М., 2012. — 416 с.
3. Кляйн С. Формула счастья. — М., 2009. 352 с.
4. Мендиус Р. Мозг и счастье: загадки современной нейробиологии. — М., 2011.
5. Огнев А.С. Жизненная навигация (электронное издание). — М., изд-во МГГУ им. М.А Шолохова, 2009. — 165 с.
6. Огнев А.С. Психология субъектогенеза личности. Монография. — М., изд-во МГГУ им. М.А Шолохова, 2009. — 137 с.
7. Огнев А.С. Субъектогенетический подход к психологической саморегуляции личности. Монография — М., изд-во МГГУ им. М.А Шолохова, 2010. — 188 с.
8. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности. — М, 1993.
9. Селигман М. Новая позитивная психология — М.: София 2006.
10. Фридман С. Совершенное лидерство. — М.: Изд-во Юрайт, 2009.
11. Фрит К. Мозг и душа: как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. — М.: Астрель, 2011. — 335 с.



## Психологическое сопровождение аутичных детей с умеренной умственной отсталостью в условиях детского дома интерната

Ермолаева Елена Владимировна, педагог-психолог  
Детский дом-интернат «Южное Бутово» (г. Москва)

**П**роблема детского аутизма изучается в различных странах Европы, США, в том числе и России. За последние десятилетия она становится все более актуальной. История аутизма насчитывает несколько десятков лет — еще 60 лет тому назад Л. Каннер вывел ранний детский аутизм (Р. Д. А.) как отдельный клинический синдром.

Сегодня во всем мире, аутистические расстройства среди детей встречаются чаще, чем детская онкология, синдром Дауна, слепота и глухота вместе взятые. По данным Всемирной организации аутизма (World Autism Organisation (WAO)), согласно которым, 1 случай аутизма в 2009 году приходился в среднем на 150 человек (67/10000). А также, для сравнения приведены границы пандемии аутизма по НЦПЗ РАМН (Башина «Аутизм в детстве», 1999), до 26 случаев на 10000 человек (1/385), которые сегодня использует отечественная медицина в отсутствии новых официальных статистических данных.

Аутизм является тяжелым расстройством в процессе развития ребенка, которое проявляется в первые годы жизни. Чаще всего оно затрагивает развитие коммуникативных, речевых навыков, мышление, а также социальные и игровые навыки. Запоздалое или недостаточное развитие этих навыков приводит к общему отставанию в развитии детей с аутизмом, по сравнению с их сверстниками.

**Особенностями аутичных детей** с умеренной умственной отсталостью является:

- Качественный дефицит социального взаимодействия и интеракции, который проявляется в определенных дефектах невербальной коммуникации: *отсутствие взгляда в глаза; отсутствие интереса к сверстникам; отсутствие интереса к общению; отсутствие инициативы для того, чтобы поделиться информацией со сверстниками, поделиться ощущениями или впечатлениями; затруднения в выражении чувств взаимности.*

- Качественный дефицит вербальной и невербальной коммуникации, а также воображения и абстрактного мышления. Иногда это выражается *в полном отсутствии разговорной речи или в позднем развитии разговорной речи; дефектах речевых оборотов; в повторении речевых оборотов; отсутствии разнообразной игры.*

- Ограниченный круг интересов и стереотипное поведение. Проявляется это *в пристрастии к определенным рутинам, и повторяющимся действиям; иногда это бывает маньеризм; повышенный интерес к сенсорной стимуляции.*

Психологическое сопровождение аутичных детей в условиях детского дома интерната должно проводиться

комплексно, группой специалистов различного профиля, включая детских психиатров, невропатологов, логопедов, психологов, педагогов воспитателей, музыкального работника и других специалистов

**Задачами** психологического сопровождения аутичных детей являются:

- преодоление негативизма при общении и установление контакта с аутичным ребенком.
- смягчение характерного для аутичных детей сенсорного и эмоционального дискомфорта.
- повышение психической активности ребенка в процессе общения со взрослыми и детьми.
- преодоление трудностей организации целенаправленного поведения.
- преодоление отрицательных форм поведения (агрессия, негативизм и пр.).

Психологическое сопровождение аутичных детей с умеренной умственной отсталостью в условиях ДДИ — это помощь адаптироваться к коллективу с перспективой дальнейшей социализации и поэтому коррекционная работа с таким ребенком имеет два основных направления:

1. Преодоление аффективной патологии. Установление контакта с аутичным ребенком.

2. Формирование целенаправленной деятельности. Усиление психологической активности аутичных детей.

На первом этапе необходимо предоставить ребенку возможность самостоятельно обследовать помещение комнаты для занятий. Строго дозировать аффективные контакты с ребенком, т.к. может наступить пресыщение — когда даже приятная ситуация становится для ребенка дискомфортной и может разрушить уже достигнутое.

На втором этапе аутичному ребенку необходима постоянная поддержка взрослого, его побуждение и ободрение, чтобы перейти к более активным и сложным отношениям с миром. Необходимо вовлечь ребенка в совместную деятельность, чему будет способствовать использование с ребенком аутистом через обогащение его эмоционального и интеллектуального опыта.

В процессе работы в поведении аутичного ребенка выявляются стимулы, на которые необходимо опираться в ходе коррекционной работы. Например, если ребенку нравится рвать и мять бумагу, то можно попробовать переориентировать его на аппликацию методом обрывания. Аутичным детям наиболее доступны пальчиковые игры, релаксационные упражнения, песочная и музыкальная терапия, игры с водой.

Итак, основные направления психокоррекционной работы с аутичными детьми определяются спецификой данного синдрома и заключаются в следующем:



- ориентации аутичного ребенка вовне;
- обучение его простым навыкам контакта;
- обучение ребенка более сложным формам поведения;
- развитие самосознания и личности аутичного ребенка.

Координирующую роль в организации этой работы должен выполнять психолог, формируя у детей способности к установлению социальных контактов через общение, совместную деятельность и т.п., в ходе проводимых совместных занятий, непосредственном контакте с воспитателем.

С учетом особенностей аутичных детей с умеренной умственной отсталостью разработана коррекционная программа (на основе программы ТЕАСН — «Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей» (авт. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л.)), целью которой является развитие у детей познавательной деятельности и дальнейшей социализации.

Программа состоит из блоков, каждый из которых имеет цель формирование и развитие у детей навыков и умений по следующим сферам: Способности к имитации; Развитие восприятия, Развитие крупной и мелкой моторики; Координации руки и глаза; Познавательная деятельность; Речь; Навыки самообслуживания.

Разные функциональные сферы в рамках одного упражнения часто накладываются друг на друга. Простое упражнение на *сортировку*, например, служит развитию координации глаз и рук, но оно же требует определенных визуальных способностей и определенного понимания речи.

#### Литература:

1. Аршатская О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма: Дис. канд.психол.наук: М., 2005.
2. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). — М.: Теревинф, 2007. — 112 с.
3. Башина В.М. Аутизм в детстве. — М.: Медицина, 1999.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. и др. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. — М.: Теревинф, 2005.
5. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей: Сборник упражнений для специалистов и родителей. — Минск: Изд-во БелАПДИ, 1997.
6. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: ЦЕНТР, 2008.
7. Хаустова В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях // Аутизм и нарушения развития. — 2004. — №3.

#### Пример одного занятия с ребенком аутистом.

1. Имитация движения рук. Цель: улучшение моторной имитации осознание своего тела, понимание движений «вверх», «в сторону» и «вниз»; Цель: улучшение внимания, имитация комплексных действий, понимание и осознание частей тела — «нос и ухо», «волосы и рот», «ухо и живот», «голова и нос»

2. Тонкая моторика. Цель: контролируемое движение рук и пальцев, целенаправленное оперирование предметами, координированное использование рук. Упражнения — «Колечко», «Кулак-ребро-ладонь», манипулирование с пластилином, отвинтить крышку, писать каракули.

3. Координация глаз и рук. Цель: целенаправленное манипулирование предметами. Упражнение — «Бусы», строительство пирамиды, шнуровки, раскрашивание.

4. Познавательная деятельность, речь, коммуникативные навыки. Цель: смотреть на то лицо, которое зовет ребенка; понимать речевые вызовы; показать на желаемый предмет; умение требовать предмет; соотносить одинаковые предметы; соотносить формы.

5. Самообслуживание. Убрать за собой рабочее место.

Психологическое сопровождение аутичных детей позволяет формировать навыки самообслуживания и личной гигиены, способности ведения домашнего хозяйства, навыки организации своего досуга и сотрудничества с другими людьми. Таким образом, комплексное психологическое сопровождение аутичных детей с умеренной умственной отсталостью способствует повышению уровня познавательной потребности и формированию социальных навыков у аутичных детей.

## Психологические подходы к диагностике детей с ограниченными возможностями здоровья

Есиленок Татьяна Александровна, учитель-дефектолог

МСКОУ «Апатитская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида» (Мурманская обл.)

Опираясь на накопленный опыт демократизации и гуманизации общества и человека, защиты его прав, Генеральная Ассамблея Организации Объединённых Наций приняла Декларацию прав ребёнка. В декларации прав ребёнка провозглашает (принцип 8) «Ребёнок должен при всех обстоятельствах быть среди тех, кто первым получает защиту и помощь». [1] Этот принцип особенно важен для реализации прав детей с ограниченными возможностями здоровья. В Декларации говорится (принцип 5) «Ребёнку, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении, должны обеспечиваться специальный режим, образование и забота, необходимые ввиду его особого состояния». [1]

Данный принцип требует обеспечения детям с ограниченными возможностями здоровья гарантированного права на:

- специальный охранительный режим;
- образование;
- заботу.

По сути данного принципа детям с отклонениями в развитии должны быть обеспечены специально организованные условия их обучения и воспитания, дифференцированно, с учётом глубины и характера дефекта. Вопросы, связанные с изучением умственной отсталости, относятся к числу наиболее важных в специальной педагогике и специальной психологии. Успех обучения и воспитания умственно отсталых детей зависит от того, в какой мере педагог знает их психофизические возможности, умеет устанавливать особенности развития и выявлять причины имеющихся отклонений в умственном развитии и поведении. Необходимо знать общие закономерности развития психических процессов и личности в целом, а также знать те специфические закономерности развития, которые присущи детям с разными патологиями развития. Для того что правильно диагностировать состояние детей, надо чётко представлять, какие причины могут привести к ней. На психологическое развитие ребёнка влияют биологические и социальные факторы.

Среди биологических факторов, влияющих на развитие и приводящих к умственной отсталости, выделяются следующие:

- генетическое поражение, генные мутации, хромосомные аберрации, наследственные дефекты;
- внутриутробные нарушения;
- родовые травмы;
- заболевание перенесённые в раннем детском возрасте;
- посттравматическая, эпилептическая, шизофреническая и другая деменция.

Среди социальных факторов, отрицательно влияющих на развитие ребёнка, выделяются:

- неблагоприятные социальные условия;
- длительная депривация, приводящая к дефициту информации, обеднению жизненного опыта;
- неблагоприятная экологическая обстановка;
- отсутствие своевременной коррекционно-развивающей работы с ребёнком.

При этом следует знать, что не всегда наличие органических поражений приводит к умственно отсталости и в то же время умственное отставание может быть результатом ранней, тяжёлой и длительной депривации ребёнка. Л.С. Выготский указывает, что надо отличать ядерные признаки умственно отсталости от вторичных и третичных наслоений. [2]

Психологическая диагностика отклонений развития у детей является составной частью комплексного клинико-психолого-педагогического и социального обследования. Она основывается на ряде принципов, сформулированных ведущими специалистами в области специальной психологии и психодиагностики нарушенного развития (В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, С.Я. Рубинштейн, С.Д. Забрамная, О.Н. Усанова и др.). [3]

Принцип гуманности. Он заключается в том, чтобы вовремя создать каждому ребёнку необходимые условия, при которых тот сможет максимально развивать свои способности. Необходимо глубоко изучать ребёнка, искать пути преодоления трудностей возникающих у него, соблюдать интересы ребёнка. Только в том случае, если все необходимые меры помощи, оказанные детям в условиях образовательных учреждений, не дали положительных результатов, ставится вопрос о направлении их в специальные коррекционные учреждения.

Обязательным принципом является комплексность в изучении детей. Этот принцип обязывает учитывать данные, полученные при обследовании ребёнка всеми специалистами. Соблюдение указанного принципа при изучении детей позволит точнее определить их состояние, выявить причины имеющихся отклонений в развитии. Так педагог может первым обратить внимание на такие изменения в ребёнке, как усиливающую рассеянность, утомляемость, плаксивость. В свою очередь врач поможет установить причины этих изменений и рекомендовать необходимые средства для их устранения.

Важное значение имеет принцип всестороннего и целостного изучения ребёнка. Он предусматривает исследование как познавательной деятельности, так и эмоционально — волевой сферы и поведения. Учитывается также физическое состояние детей, которое может существенно

влиять на формирование их умственных способностей. Говоря о целостности изучения, следует помнить, что психическое развитие ребёнка не представляет собой простой суммы развития отдельных, изолированных способностей, поэтому нельзя делать заключение о ребёнке только на основании исследования состояния его восприятия, памяти или других психических функций. Под целостностью изучения подразумевается обязательное сопоставление всех данных об особенностях отдельных психических процессов, эмоции, воли, поведения и физического состояния.

Самым специфическим для дефектологии является принцип динамичного изучения детей. Этот принцип означает, что при изучении важно учитывать не только то, что дети знают и могут выполнить в момент исследования, но и их возможности в обучении. В основе этого принципа лежит учение Л.С. Выготского об изучении «зоны ближайшего развития» детей, их потенциальных возможностей в обучении.

Важное значение имеет принцип всестороннего и целостного изучения ребёнка. Он предусматривает исследование как познавательной деятельности, так и эмоционально — волевой сферы и поведения. Учитывается также физическое состояние детей, которое может влиять на формирование их умственных способностей. Под целостностью изучения подразумевается обязательное сопоставление всех данных, полученных о ребёнке. Всестороннее, целостное изучение ребёнка может быть успешным, если оно будет осуществляться в процессе его деятельности: учебной, трудовой, игровой.

Важно учитывать принцип качественно-количественного подхода при оценке выполненного ребёнком задания. Учитывать не только конкретный результат, но и способ решения задачи. Качественный анализ результатов деятельности ребёнка позволяет оценить своеобразие его психического развития. При этом для дифференцированной диагностики очень важна будет и количественная оценка, показывающая степень выраженности выявленных качественных показателей.

Системная психолого-педагогическая диагностика детей с ограниченными возможностями здоровья даёт основание рассматривать развитие как сложный структурный, разнородный процесс, отражающий как общечеловеческие, так и индивидуальные особенности и возможные отклонения в становлении личности ребёнка. Современная система психологического диагностирования предполагает комплексное обследование психического состояния и выявления индивидуальных особенностей интеллектуальной, мнестической, мотивационной, волевой, речевой сфер ребёнка, сформированности волевой регуляции и межличностного взаимодействия, определение трудностей в овладении учебными программами. [4]

Проведение комплексного обследования детей позволяет определить индивидуальный уровень ребёнка. Психологическая диагностика построена на основе следующих принципов:

1. Целостно-системное диагностирование: установление взаимосвязей, взаимообусловленности, взаимозависимостей проявлений психической организации ребёнка.
2. Структурно-динамическое диагностирование: выявление актуальных и потенциальных возможностей развития, возможных отклонений в развитии.
3. Конкретность диагностирования: определение соответствия состояния психического развития ребёнка требованиям конкретной ситуации.
4. Единство психического развития и ведущей деятельности: учитываются индивидуальное своеобразие психического развития и успешность игровой и учебной деятельности.
5. Комплексность диагностирования: при проведении психодиагностики необходимо учитывать результаты медико-педагогического обследования и социальной ситуации развития ребёнка.

Психологическое диагностирование включает:

- Изучение общих сведений о ребёнке.
- Исследование психического, индивидуально-личностного развития ребёнка в структуре ведущей деятельности.
- Особенности развития мышления. Состояние наглядно-действенного, наглядно-образного, понятийного мышления. Индивидуальные качества мышления: логичность, критичность, доказательность, избирательность, активность. Затруднения в мыслительных операциях, в умозаключениях, в построении выводов, суждений.
- Особенности развития памяти. Развитие произвольной и произвольной памяти. Особенности запоминания, сохранения и воспроизведения, соотношение образной и словесной памяти. Затруднения в кратковременном запоминании, сохранении и воспроизведении.
- Особенности развития внимания. Свойства внимания: устойчивость, концентрация, переключаемость, встраиваемость, истощаемость, отвлекаемость, рассеянность.
- Особенности развития мотивации. Ведущий мотив учения. Осознанность, обоснованность, устойчивость мотивов. Отсутствие устойчивого мотива учения.
- Особенности развития межличностных отношений. Индивидуальная потребность личности в общении, степень популярности в межличностных отношениях в учебной и внеурочной деятельности. Сложности общения с одноклассниками, отсутствие потребности в общении.
- Особенности развития системы отношений личности. Отношение ребёнка к семье, к друзьям, к себе, окружающим.
- Затруднения, неопределённость отношений. Проблемные зоны в системе отношений личности.
- Особенности развития речи. Связность, логичность, развёрнутость, эмоциональность речевых высказываний, бедность, разбросанность, затруднения в речевой деятельности. Общее недоразвитие речи.
- Состояние успеваемости и поведения. Успеваемость школьника по основным предметам, избирательное отно-

шение к учебным дисциплинам, неуспеваемость, затруднения в овладении учебным материалом, соответствие поведения ребёнка требованиям детского учреждения.

- Заключение об индивидуальных особенностях психического развития ребёнка. В заключении необходимо выделить: актуальный и потенциальный уровень психического развития, проблемные зоны в системе отношений личности, отклонения в развитии познавательной дея-

тельности, поведении, трудности в овладении учебным материалом, индивидуальные особенности школьника. Также определяются ведущие коррекционно-оздоровительные условия для развития познавательных функций, возможностей индивидуального коррекционно-развивающего обучения ученика, перспективные психолого-педагогические возможности социальной коррекции и интеграции ребёнка.

#### Литература:

1. Права ребёнка: основные международные документы. — М.: Дом. 1992.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. — М., Педагогика, 1985. — Т. 5.
3. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
4. И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. Психологическое изучение детей с отклонениями развития. — М.: Коррекционная педагогика, 2005.

## Исследование социальных и психологических условий, влияющих на преодоление академической неуспеваемости у студентов (на примере Северо-Восточного Государственного Университета г. Магадан)

Турова Юлия Сергеевна, педагог-психолог  
МБОУ «Гимназия №13» (г. Магадан)

В СВГУ много внимания уделяется студентам первого курса в связи с наличием проблем адаптации. В то же время, студенты 2-х курсов считаются «выпадающим» звеном. Мы выяснили такую тенденцию, проанализировав списки студентов, имеющих академическую неуспеваемость. Было замечено, что именно студенты вторых курсов являются «лидерами» по количеству неуспевающих студентов, поэтому мы решили обратить на это внимание.

Мы проводили лонгитюдное исследование, начало которому было положено в начале 2010–2011 учебного года, а завершилось данное исследование в конце 2012 года. *Первая часть* исследования проводилась в начале 2011 года (после зимней сессии) [8, 9, 11]. Целью исследования была оценка степени успешности учебной деятельности студентов, эффективность преодоления учебных трудностей у студентов, а также атрибутивный стиль и уровень волевых механизмов у студентов, имеющих академические задолжности, по сравнению с успевающими студентами. Мы поставили гипотезу о том, что существует тенденция влияния атрибутивного стиля и уровня волевых механизмов на степень успешности в учебной деятельности, а также на эффективность преодоления трудностей в учебе.

В данной части исследования использовались методики: русскоязычная версия опросника атрибутивного стиля «Опросник стиля объяснения успехов и

неудач для взрослых» (Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Шевяхова В.Ю.) [4]; русская версия опросника Ю. Куля «Шкала контроля за действием» [12], самостоятельно разработанная анкета.

Наш исследовательский, и практический интерес к изучению пессимистического и оптимистического атрибутивных стилей в жизни студента определяется в первую очередь тем, что атрибутивные механизмы влияют на успешность студентов, а также на эффективность преодоления трудностей (ликвидация академических задолжностей).

В первой части исследовании всего приняло участие 57 студентов. Среди них по информации деканатов были определены студенты, имеющие академическую задолжность после зимней сессии. Таких студентов оказалось 19.3%. Первоначальная выборка была разделена на две группы — контрольную, куда вошли студенты, не имеющие академическую неуспеваемость, и экспериментальную — где были неуспевающие студенты.

Выводами первой части исследования явились [8, 9, 11]:

1. Успевающие студенты имеют большую меру управляемости воспринимаемой причины успехов и неудач, контроля своего поведения, чем неуспевающие студенты.
2. Успевающие студенты ситуации успеха воспринимают как глобальные (затрагивающие все области их

жизни), а неуспевающие студенты не имеют постоянства и неизменности причины успехов и неудач, ситуация успеха ими воспринимается как случайная, конкретная, не затрагивающая все сферы их жизни.

3. Неуспевающие студенты менее всего ожидают ситуацию успеха как исхода какого-либо события во всех сферах жизни, в отличие от успевающих студентов, а также менее всего рассчитывают на ситуацию достижения, чем успевающие студенты.

4. Успевающие студенты являются более оптимистичными, то есть предпочитают оптимистический атрибутивный стиль, при котором успехи воспринимаются как стабильные, глобальные и контролируемые, а неудачи как временные, локальные и изменяемые.

5. Студенты, не имеющие академические задолженности, не обнаруживают на уровне субъективных переживаний каких-либо мыслей и эмоций, которые могли бы помешать реализации намерения, когда неуспевающие студенты ориентированы на состояние, поэтому можно предположить, что у них существуют повторяющиеся мысли о каких-либо незавершенных намерениях, они зациклены на прежних неудачах.

6. У неуспевающих студентов в большей степени фрустрированы потребности в сфере семейных отношений.

7. Успевающие студенты более ориентированы на карьерный рост, профессиональное становление, самореализацию, данная группа более ориентирована на достижение успеха в жизни, чем экспериментальная. Неуспевающие же студенты больше направлены на достижение материального благополучия, счастья, формирование семьи.

8. Важным фактором является сотрудничество с преподавателями. При анализе вопроса о том, обращаются ли студенты за помощью к преподавателям, выявляются статистически значимые различия. Студенты, не имеющие академической задолженности, больше сотрудничают с преподавателями и чаще обращаются к ним за помощью, чем неуспевающие студенты. В свою очередь неуспевающие студенты статистически значимо реже обращаются за помощью к преподавателям, либо не сотрудничают вообще. В данном случае имеет место позитивная связь неудач в обучении с дефицитом поиска помощи.

Результаты *первой части* нашего исследования позволяют сделать предположение, что у неуспевающих студентов в большей степени фрустрированы потребности в сфере семейных отношений. Их цели (или мечты) связаны с преодолением этих фрустраций, мечты связаны с образом благополучных семейных отношений. Меньшая проблемность этой сферы у успевающих студентов позволяет им направлять свои усилия на обучение и подготовку к профессиональной деятельности, карьере. А проблемы в личных отношениях, которые чаще отмечают успевающие студенты, являются нормативными для данной ситуации развития. Таким образом, можно предположить, что психологическая помощь в разрешении семейных проблем

позволит устранить этот фактор неуспеваемости, и предоставит возможности для формирования профессиональной мотивации. Усиление внимания к сотрудничеству с преподавателями также позволит устранить трудности обучения. [8, 9, 11]

В связи с наличием вышеизложенных проблем у студентов мы решили продолжить исследование, где мы сделали попытку выяснить возможность компенсации дефицита поиска помощи у неуспевающих студентов, а также других проблем, возникающих в процессе обучения у студентов, имеющих академическую неуспеваемость (*вторая часть*, [8, 9]).

Мы поставили гипотезу о том, что существуют различия в степени компенсации дефицита поиска помощи, а также других проблем у студентов, имеющих академическую неуспеваемость по сравнению с успевающими студентами.

В качестве выборки данного этапа исследования выступали студенты 3 курса социально-гуманитарного факультета и факультета естественных наук и математики СВГУ. Мы уже имели опыт работы с данными студентами, так как они участвовали в первой части исследования.

Выводами данной части исследования явились:

1. У неуспевающих студентов имеет место компенсация эмоциональных переживаний, связанных с неудачей в учебной деятельности. В связи с этим данные студенты ищут сферы, в которых они могут быть успешными, получать уважение и признание со стороны окружающих.

2. Другое возможное объяснение неуспеха в учебной деятельности у неуспевающих студентов можно найти в том, что данные учащиеся могут быть слабо мотивированы на учебу, например, в связи с тем, что учебно-профессиональная деятельность не является ведущей. В этом случае, еще на младших курсах можно рекомендовать пройти консультацию по вопросам профориентации на психологической службе СВГУ, и в случае неудачного выбора специальности, не соответствующего интересам и склонностям, еще на первых этапах обучения попытаться перейти на другую специальность.

3. Мы получили данные о том, что студенты, имеющие академическую неуспеваемость, чаще обращаются за помощью к однокурсникам, чем к преподавателям. Мы можем предположить, что решение неуспевающими студентами учебных задач с помощью однокурсников связано с проявлением коммуникативных проблем в общении с преподавателями. Можно посоветовать развитие коммуникативных навыков, а также навыков делового общения.

4. Успевающие студенты при подготовке к занятиям активнее используют, осваивают современные информационные технологии, в.ч. Интернет, в отличие от неуспевающих студентов, которые ограничиваются ресурсами библиотеки. Можно рекомендовать специальные обучающие семинары со стороны работников библиотеки,



других отделов, по использованию студентами новых информационных технологий.

5. Успевающие студенты проявляют желание повысить коммуникативные навыки. Это показывает то, что они более заинтересованы в развитии личности, готовы к изменениям и т.п.

Также мы выяснили, что успевающие студенты не сомневаются в эффективности тех методов и способов, которые они применяют к решению учебных задач, в отличие от неуспевающих студентов. Последние же считают пути решения задачи при неуспешном исходе неэффективными. Можно сделать вывод о том, что студенты, не имеющие академических задолженностей, более уверены в своем поведении, и в путях решения задач, в отличие от неуспевающих студентов) [8, 9].

Исследование завершилось *третьим этапом*, целью которого было изучение социальных и психологических условий, факторов неуспеваемости студентов) [10]. В качестве **эмпирического объекта исследования** выступили: 64 студента 2, 3 курсов дневного обучения СВГУ.

**Общая гипотеза:** социальные (особенности социальной ситуации развития) и психологические факторы (иерархия деятельностей студента, особенности стиля саморегуляции поведения), влияющие на академическую неуспеваемость, различаются у успевающих и неуспевающих студентов.

**Методы исследования:** метод эмпирического изучения системы деятельностей и критерии выделения ведущей деятельности (Кузнецов Д.И. [5]), адаптированный нами для неуспевающих студентов; опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой; специально составленная анкета. При обработке результатов использовались: метод анализа документов, статистические методы — критерий  $\phi^*$  — угловое преобразование Фишера.

Нас интересовали социальные и психологические причины академической неуспеваемости студентов. На основе ранее полученных результатов исследования, мы можем выделить несколько факторов, влияющих на неуспеваемость студентов: 1) социальной ситуации развития; 2) месте учебно-профессиональной деятельности в системе деятельностей; 3) способности к временной организации деятельности.

Мы получили результаты, дающие возможность подтверждения общей гипотезы о том, что социальные (особенности социальной ситуации развития) и психологические факторы (иерархия деятельностей студента, особенности стиля саморегуляции поведения), влияющие на академическую неуспеваемость, у успевающих и неуспевающих студентов различаются.

На основе статистически значимых результатов мы составили описание групп успевающих и неуспевающих студентов. На основании данных описаний, мы можем разработать ряд рекомендаций, а также определить области, на которые следует обратить внимание для повышения успеваемости.

- условия и средства для проживания студентов;
- уровень самостоятельности;
- уровень гибкости при изменяющихся условиях;
- сотрудничество с преподавателями и одногруппниками;
- вовлечение студентов в общественную деятельность;
- уровень планирования во времени.

Данные области хорошо развиты у успевающих студентов, а у неуспевающих находятся на низком уровне. Мы можем предложить развивать данные области для улучшения успеваемости.

Таким образом, получив подробные данные о видах деятельности неуспевающих студентов, которые ими реализуются параллельно с учебой, мы имеем обширный материал для работы. На основе полученных результатов, нами были выработаны **рекомендации**:

— Можно предположить, что психологическая помощь в разрешении семейных проблем позволит устранить этот фактор, вызывающий фрустрацию, которая снижает актуальность других сфер жизни, и вызывает неуспеваемость. Это предоставит возможности для формирования профессиональной мотивации.

— Усиление внимания к сотрудничеству с преподавателями также позволит устранить трудности обучения.

— На младших курсах можно рекомендовать пройти консультацию по вопросам профориентации на психологической службе СВГУ, и в случае неудачного выбора специальности, не соответствующего интересам и склонностям, еще на первых этапах обучения попытаться сменить специальность.

— Всем студентам, как успевающим, так и неуспевающим, можно посоветовать развивать коммуникативные навыки, навыки уверенного поведения, а также навыки делового общения с помощью специальных тренингов. Данные услуги можно получить на психологической службе СВГУ.

— Можно рекомендовать специальные обучающие семинары со стороны работников библиотеки, других отделов, по использованию современных информационных технологий.

— Можно рекомендовать обучающие тренинги для неуспевающих студентов по вопросам временной организации деятельности, для повышения академической успеваемости.

#### Литература:

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. — СПб.: Прайм — Еврознак, 2004. — 672 с.

2. Венгер, А.Л. Культуральный подход в психотерапии // Культурно-историческая психология — 2006. — № 1. С. 32—38.
3. Выготский, Л.С. Психология. — М.: изд-во ЭКСМО — Пресс, 2000. — 1008 с.
4. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. — М.: Смысл, 2009. — 152 с
5. Кузнецов, Д.И. Исследование самоактуализации студентов в контексте деятельностного подхода — дипломная работа — СВГУ, Магадан, 2011. 50 с.
6. Моросанова, В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. — 2002. — том 23. — № 6. С. 5—17.
7. Моросанова, В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. — М.: Когито-Центр, 2004. — 44 с.
8. Турова Ю.С. Изучение социально-психологических причин неуспеваемости студентов // Ананьевские чтения — 2011. Социальная психология и жизнь: Материалы научной конференции, 18—20 октября 2011г, Санкт-Петербург / Отв. ред. А.Л. Свенцицкий. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2011. — С. 336—338.
9. Турова Ю.С. Изучение психологических условий, влияющих на преодоление академической неуспеваемости // Региональная научно-практическая конференция «Организация и развитие воспитательной работы в вузе: проблемы и перспективы»: Сборник материалов, 24—25 ноября 2011г, Магадан / Управление по делам молодежи администр. Магадан.обл. — Магадан: Новая полиграфия, 2011. — 127 с.
10. Турова Ю.С. Изучение психологических причин академической неуспеваемости студентов // 5 съезд Общероссийской общественной организации «Российское Психологическое Общество»; сборник материалов, 14—18 февраля, 2012 г., Москва. — М.: Изд. МГУ-та, 2012. — 215 с.
11. Турова Ю.С. Изучение психологических факторов, влияющих на преодоление академической неуспеваемости // Межвузовская научно-практическая конференция студенческой и учащейся молодежи (18—19 мая, 2011г): 7-я Межвузовская научно-практическая конференция студенческой и учащейся молодежи Магаданской области: сборник материалов / Управление по делам молодежи администр. Магадан.обл. — Магадан: Новая полиграфия, 2011. — 162 с.
12. Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М.: Смысл; ИП РАН, 1997. — 140 с.

## 6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Исследование с целью выяснения отношения жителей Латвии к семье как социальному институту

Абелите Лариса Леонидовна, магистр;  
Скуйя Илона Яновна, магистр, студент;  
Воробьев Алексей Васильевич, профессор  
Даугавпилсский университет (Латвия)

В Латвии все еще актуален вопрос нарушения законов несовершеннолетними. Особо тревожным является тот факт, что часто несовершеннолетние свое поведение не меняют и повторяют преступления. Криминальное поведение полностью можно осознать только учитывая несколько факторов, которые на него влияют: биологические, социальные, психологические факторы и контекст ситуации, в которой совершается преступление. Это исследование было проведено в рамках более объемного исследования и внимание уделялось только одному фактору — роли семьи в процессе социализации. Методологическую основу для этого исследования образует системно-феноменологический подход, в основе которого семья рассматривается как функциональное единство со своими границами и поведение ребенка рассматривает, главным образом, в контексте с семьей. Как известно, семья считается первичным социализатором любой личности и для нее как социального института можно выделить различные функции. Воспитание детей — одна из них. Ребенок с нарушениями поведения указывает на дисфункцию соответствующей семьи. Статья посвящена исследованию отношения жителей Латвии к семье как социальному институту. Определив понятия — функциональная и дисфункциональная семья, а также проводя целенаправленное исследование, удалось найти как объединяющие, так и отличающиеся социально-психологические факторы в семьях, имеющих различную социальную адаптацию несовершеннолетних. Так как семья является объектом исследования множества социальных наук, то исследование является актуальным для широкого круга читателей. Гипотеза исследования — родители, у детей которых нет существенных нарушений поведения, имеют отношение к семье как институту социализации, отличающееся от отношения родителей несовершеннолетних правонарушителей. Чтобы получить представление о современной семье как институте социализации, были проведены интервью и опрос в фокусных группах. Отбор для исследования. Его основу составляют родители несовершеннолетних правонарушителей (или те, кто их заменяет — опекуны, дедушки и бабушки) (n=214, 158 женщины, 56 мужчины) из разных городов Латвии. Возраст респондентов был от 31 до 82 лет (средний возраст 42 года). Вторая группа респондентов была образована из респондентов, в семьях которых несовершеннолетние не имеют характерного антисоциального поведения, и по своему составу она была приравнена к предыдущей (n=210, 150 женщин, 60 мужчин, в возрасте 30–79 лет). Результаты исследования подтверждают гипотезу. Родители, у детей которых не наблюдается антисоциальное поведение, имеют отличающуюся точку зрения и отношение к семье как социальному институту и институту социализации, в отличие от родителей несовершеннолетних правонарушителей. Исследование раскрывает лишь часть факторов, которые повлияли на процесс социализации несовершеннолетних, поэтому для изучения проблемы необходимы дальнейшие исследования.

**Ключевые слова:** Дисфункция семьи, социальный институт, первичный социализатор, девиантное поведение.

### Research with the aim to find out the attitude of population of Latvia to the family as a social institution

The issue of offences performed by juveniles is still urgent in Latvia. Especially alarming is the fact that quite often juveniles do not change their behaviour and perform repeated offences. Their criminal behaviour can be fully understood only taking into account several factors that have an effect on it: biological, social, psychological factors and the situation context, in which the breach of law takes place. This research was performed within the framework of a more

*voluminous research and the attention was paid only to one factor — role of the family in the process of socialization. The methodological basis of this research is a system phenomenological approach, at the basis of which the family is viewed as a functional unity with its own limits and a child's behaviour is viewed mainly in the context with the family. As is well known the family is considered to be the first socializer of every person and as a social institution it has various functions. Child rearing is one of them. A child with behavioural disturbances points to dysfunction of the respective family. The article deals with research of the attitude of the population of Latvia to the family as a social institution. By defining the notions — functional and dysfunctional family, and also performing a focused research I managed to find both unifying and different social psychological factors in families with various social adaptation of juniors. Since the family is an object of research of various social sciences this research is topical for a wide range of readers. The hypothesis of this research — those parents, whose children have no essential behavioral disturbances have a different attitude to family as socialization institution comparing with the attitude of parents of juvenile offenders. In order to acquire the perception of the modern family as a socialisation institution interviews of focus groups and a questionnaire were performed. Research selection. Its basis are the parents of juvenile offenders (or their substitutes — guardians, grandparents) (n=214, 158 women, 56 men) from different cities of Latvia. The age of respondents was from 31 to 82 years (the average age — 42 years). The second group of respondents was formed by respondents, in whose families the juniors were not characterised by antisocial behavior, and by its composition it was equated to the previous one (n=210, 150 women, 60 men of the age from 30 to 79 years). Results of the research confirm the hypothesis. Parents, whose children have no antisocial behavior have a different opinion and attitude towards the family as a social and socialization institute in comparison with parents of juvenile offenders. The research discloses only a number of factors that affected the process of junior socialisation; therefore further research is needed for perception of the problem.*

**Keywords:** Family dysfunction, social institute, primary socialisator, deviant behavior.

**Введение.** Актуальность, необходимость исследования. Стремительное ускорение современного ритма жизни, социально-экономические перемены, рост социальной и политической напряженности, материальная и социальная поляризация общества создает условия, в которых функционирование многих семей затруднено. Происходят и существенные перемены в ориентации ценностей общества, в результате чего семья как институт социализации переживает кризис. Нередко семья не справляется со своей основной функцией — воспитанием и социализацией детей. В Латвии все еще актуален вопрос о несовершеннолетних правонарушителях. Особенно волнует тот факт, что часто несовершеннолетние свое поведение не меняют и преступления повторяют. По данным, обобщенным Центральным статистическим управлением Латвийской Республики, возросло число несовершеннолетних правонарушителей (см. Таблицу 1), поэтому чрезвычайно существенным является выяснить, какие факторы неблагоприятно повлияли на процесс социализации детей.

В Латвии часто царит стереотипная уверенность в том, что криминальное поведение является только и единственно социальным феноменом, что его причины следует искать в экономических условиях. Однако криминальное

поведение полностью можно понять только тогда, когда учитываются несколько факторов, влияющих на него: биологические, социальные, психологические факторы (в том числе, черты личности) и контекст ситуации, в которой совершается преступление (Э.Стрика, 2009). Методологическую основу этого исследования составляет системно-феноменологический подход, в основе которого семья рассматривается как функциональное единство со своими границами, а поведение ребенка рассматривается, главным образом, в контексте с семьей. Как известно, семья считается первичным социализатором каждой личности, и для нее социального института можно выделить несколько функций. Воспитание детей — одна из них. Ребенок с нарушениями поведения указывает на дисфункцию соответствующей семьи. Определив понятия — функциональная и дисфункциональная семья, а также, проводя целенаправленное исследование, можно обнаружить как объединяющие, так и различные социально-психологические факторы, проанализировав которые, можно найти корреляции с девиантным поведением детей. Интерпретируя полученные результаты, можно было бы сделать выводы и разработать рекомендации, которые были полезны для каждого специалиста по работе с семьями. Цель исследования — выяснить факторы, которые детер-

Таблица 1

Состав лиц, совершивших преступление

	2010	2011
Число лиц, совершивших преступление	15848	14309
<b>Несовершеннолетние</b> из общего числа лиц, совершивших преступление, %	6,2	8,9

Автор: Центральное статистическое управление Латвийской Республики, 2012.

минируют дисфункцию семьи и таким образом влияют на социализацию детей. Семья — сложное образование, хотя она имеет вроде бы немного составных частей (малочисленность), а совместные действия (взаимодействие) происходят по различным и особым законам, притом все это происходит в динамике (Карпова, 2006). Семьи можно исследовать в различных аспектах — и как исторически-социальный институт, и как социальную группу, и системно, и как субъект взаимоотношений, однако все еще существуют проблемы исследовательской деятельности. Это потому, что эксперимент в исследовании семьи трудно применить, опрос имеет низкую достоверность, личный опыт каждого оценивается как слишком узкий и малоубедительный и имеет т.п. ограничения. Есть авторы исследований, которые поддерживают количественную методологию, другие — качественную, есть и такие, кто пытается объединить обе эти парадигмы. Однако ни авторы количественных, ни авторы качественных исследований вроде бы не могут достигнуть абсолютной истины или получить уверенность (Kemmis, McTaggard, 2000).

Сравнивая статистические данные в Латвии за последние десять лет, не наблюдается существенных изменений с точки зрения числа заключенных браков, однако наблюдается тенденция роста числа разведенных семей (см. Таблицу 2).

В расторгнутых браках в Латвии в период времени с 2005—2010 год общее число несовершеннолетних было 3667. Анализируя поверхностно, кажется, что зависимость четкая — чем больше детей вынуждено расти в неполных или разведенных семьях, тем выше число несовершеннолетних правонарушителей. Однако, анализируя отдельно каждую из групп — семьи, в которых у детей имеются нарушения поведения, и семьи, в которых у детей нет существенных нарушений поведения — последовательность в статусе семьи констатировать не удастся. Несовершеннолетние правонарушители встречаются как в полных семьях с обоими биологическими родителями, так и наоборот — дети с социально-приемлемым поведением растут с одним родителем, в семье, где родители в разводе, и т.п.

Обоснование выбора метода. Так как, анализируя только количественные социально-демографические показатели, не удалось найти существенные различия между семьями, в которых у детей есть нарушения поведения, и теми семьями, в которых у детей существенных нарушений поведения не наблюдается, затем было принято решение о применении в исследовании семьи качественных методов исследования.

Прежние исследования ценностей свидетельствуют о том, что в латвийском обществе распространены как традиционные, так и современные ориентации и понимание ценностей. В рамках отчета исследования о развитии народа в Латвии ученые Латвийского Университета задали людям вопрос «Какие свойства было бы особо важно привить детям в семье?», и таким образом получили ответы о ценностях, которым в обществе присуща высокая степень достоверности. Анализ ценностей в латвийском обществе свидетельствует о том, что ориентация на традиционные ценности — семью, работу, безопасность и другое, сильна как с точки зрения идеальных, так и с точки зрения практических ценностей (Иябс, 2006).

Гипотеза исследования — у родителей, дети которых не имеют существенных нарушений поведения, разное отношение к семье как институту социализации в зависимости от отношения родителей несовершеннолетних правонарушителей. Чтобы получить представление о современной семье как институте социализации, было принято решение о проведении опроса. Однако одно из ограничений качественных методов исследования — сложность с вовлечением в исследование большого количества человек. Поэтому исследование было разделено на этапы:

1) на этапе было организовано интервью нескольких фокусных групп в различных регионах Латвии;

2) несколько исследователей обрабатывали результаты, полученные на этапе — качественные данные и, на основании теоретических постановок, касающихся семьи как института социализации, обобщили их в несколько блоков вопросов-ответов, получив, таким образом, опрос со структурированными вопросами закрытого типа, результаты которого легко поддаются количественной обработке данных;

3) на этапе был организован опрос;

4) на этапе была организована количественная обработка результатов опроса.

Отбор для исследования. Его основу составляют родители несовершеннолетних нарушителей (или замещающие их — опекуны, бабушки, дедушки) ( $n=214$ , 158 женщин, 56 мужчин) из различных городов Латвии. Возраст респондентов от 31 до 82 лет (средний возраст 42 года). Вторая группа респондентов была образована из респондентов, в семьях которых несовершеннолетним не характерно антисоциальное поведение, и по составу она была приравнена к предыдущей ( $n=210$ , 150 женщин, 60 мужчин, в возрасте от 30—79 лет). В обеих отобранных группах уровень образования респондентов и занятость

Таблица 2

Число разведенных семей на 1000 заключенных браков

2011 год	2010 год	2009 год	2008 год	2007 год	2006 год	1990 год	1085 год
772	531	514	480	478	496	457	486

Автор: Центральное статистическое управление Латвийской Республики, 2012.



Таблица 3

Распределение ответов респондентов в группах по псевдомотивам браков (по Дейнегу)

68 %	С помощью брака надеются решить какую-либо проблему (бытовую, материальную, психологическую и т.п.)
84 %	Брак в результате прямого психологического давления
62 %	Браки в результате косвенного (опосредованного) социального давления
89 %	Легализация интимных связей
90 %	Моральное оправдание поведения
1 %	месть (чаще всего, какому-либо бывшему партнеру)
27 %	конформистский («так делают все»)
3 %	Страх одиночества, возраста и т.п.
0	диффузия (низкий самоконтроль, смещение понятий и самых разнообразных мотивов)
14 %	экспериментальный.

была самая разнообразная — от 6 классов основного образования до высшей школы, как работающие, так и безработные. Обобщение результатов, исходя из теоретических постановок о детерминантах оптимального функционирования семьи.

1. В начале статьи уже было отмечено, что развод встречается в обеих группах респондентов — как в той, где у детей не наблюдается девиантное поведение, так и в той, в которую включены родители несовершеннолетних правонарушителей. Однако, анализируя теоретический материал, мы сталкиваемся с различными понятиями развода — эмоциональным, социальным и юридическим (Карпова, 2000). Распад отношений — нормальный процесс, хотя и не обязательный, который подвергается анализу на разных уровнях или фазах: интраперсональный, диадный, взаимодействие интраперсонального и социального (Дакс, 1981). Возможно, анализ количественных данных не дал наглядный различий в обеих группах, поскольку иногда люди, которые юридически считаются состоящими в браке, все же эмоционально или даже социально уже давно не пара. Юридически развод внешне фиксируется, только начиная с третьей стадии.

2. Брак — сложный институт. Как устойчивость или долгосрочность браков, так и функционирование созданной семьи в большой степени зависит от мотивов, которые лежали в основе заключения брака. Выясняя мотивы браков, можно прогнозировать механизм и социальный потенциал формирования взаимоотношений членов семьи. Образование мотивов — долгий и сложный процесс, во время которого создается индивидуальное отношение к партнерству, совместной жизни, бракам и семье. На формирование этих взглядов могут влиять как социальные, так и экономические факторы, как духовный потенциал общества, царящие в нем традиции и нормы поведения и др. Хотя действия человека часто определяет совокупность нескольких мотивов, он полидетерминирован, однако всегда можно выделить какой-то один мотив, который играет ведущую, определяющую роль (Леонтьев, 2001; Карпова, 2000). Поэтому в опрос был включен вопрос о мотивах брака. Благодаря

интервью, проведенному в фокусной группе первого этапа, все мотивы браков были ранжированы по группам. Это облегчило количественную обработку результатов опроса. Мотивы браков можно разделить на следующие группы:

- эмоционально-эстетические, чувственные (любовь и связанные с нею чувства);
- стабилизирующие личность (желание жить вместе со своим верным другом, создать свой семейный очаг);
- прокреативные (стремление создавать и воспитывать детей, обеспечивать им условия, способствующие развитию);
- корыстные (желание улучшить свои материальные условия, повысить социальный статус, законно оформить существующие интимные отношения в соответствии с ожиданиями рода или микросреды, стать независимым от родителей и т.д.).

Первые три упомянутые здесь группы мотивов считаются позитивными или функциональными, поскольку способствуют устойчивости брака. В свою очередь, группу последних мотивов — корыстных мотивов принято считать также псевдомотивами, поскольку каждый из них связан с возможным риском на пути развития семьи (Дейнег, 1988). Первая группа респондентов — родители, у детей которых наблюдается девиантное поведение, отмечая мотивы браков, намного чаще указывала именно на т.н. псевдомотивы (см. Таблицу 3). Респонденты могли отмечать несколько ответов. На этот вопрос ответило всего 139 — респонденты, состоящие в браке.

Как видно, в таблице не показан ни один случай диффузии, однако следует помнить, что опрос является не объективным исследованием, а субъективной самооценкой респондентов.

3. В исследованиях семьи понятие системы вводится с теоретическими и практическими исследованиями американского психотерапевта М. Бовена. Его продолжают Д. Фримен, Р. Ричардсон и др. Семья как системы является организованным упорядочением элементов, имеющих границы и функциональное единство. Главная проблема в коррекции детского поведения — семья обычно

Таблица 4

Ответы респондентов на вопрос: «Что, на Ваш взгляд, больше всего влияет на поведение ребенка?»

	Семья	Ровесники	Школа	Наследственность	Другая причина
Родители, у детей которых наблюдается девиантное поведение	64 %	98 %	63 %	72 %	37 %
Родители, поведение детей которых является социально адекватным	96 %	85 %	61 %	68 %	21 %

хочет перемен без изменений системы! Результаты этого исследования также свидетельствуют о том, что родители несовершеннолетних правонарушителей не берут на себя главную ответственность за поведение своих детей (см. Таблицу 3). (У родителей была возможность отметить и несколько ответов).

4. Родители в своем отношении к институту брака (официальному браку или гражданскому браку) дали похожие ответы в каждой из групп респондентов. Наблюдаемая закономерность — состоящие в браке респонденты защищают институт брака — 93 % состоящих в браке считают, что детям важно вырасти в официально зарегистрированном браке и только 7 % не считают это существенным. И наоборот — 89 % респондентов, которые живут в незарегистрированном или гражданском браке считают, что социальный статус семьи не имеет значения в воспитании детей и соответственно 11 % этих респондентов думает, что ради детей было бы лучше, если бы отношения были зарегистрированы.

### Выводы

1) Исследуя семьи с помощью качественных методов, удалось подтвердить гипотезу, что у родителей, дети которых не имеют существенных нарушений поведения,

имеют отношение к семье как институту социализации, которое отличается от отношения родителей несовершеннолетних правонарушителей;

2) Родители несовершеннолетних правонарушителей чаще не берут на себя ответственность и считают, что не могут существенно повлиять на поведение детей;

3) Родители, поведение детей которых является социально адекватным, считают, что являются ответственными за поведение детей, поскольку оно зависит от семьи;

4) Даже, если количественные данные не показывают разницы в обеих группах респондентов с точки зрения удельного веса разводов, изучение мотивов брака дает возможность диагностировать потенциальные риски дисфункции семьи;

5) Все респонденты считают, что родителям следовало бы воспитывать детей вместе, однако мнения различаются с точки зрения социального статуса семьи;

6) Респонденты, которые живут в браке, поддерживают важность института брака в воспитании детей;

7) Респонденты, которые живут в т.н. гражданском браке, не считают, что юридический статус отношений влияет на процесс социализации ребенка.

8) Мнения об институте брака дают похожие результаты в обеих группах респондентов не наблюдаются никакие корреляции с поведением детей.

### Литература:

1. Гаврилова Н.В. (1994), Нарушения функций семьи как объект социологического исследования // Семья как объект философского и социологического исследования. Л. Горькова В.А. (1994), Влияние семьи на формирование делинквентности у подростков // Психологический журнал. Т. 15. №2. С. 57.
2. Клейберг Ю.А. (2001) Психология девиантного поведения. М., — С. 46—50.
3. Реан А.А. (1991), Характерологические особенности подростков-делинквентов // Вопросы психологии. №4. — С. 139—144.
4. Самохина А.А. (2000), Причина делинквентного поведения // Прикладная психологи. №3, -С. 46—55.
5. Тийт Э. (1980), Факторы риска, вызывающие расторжение брака// Социально-демографические исследования семьи в республиках Советской Прибалтики. Рига.
6. ЧуйкоЛ. В. (1985), Браки и разводы. М.
7. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. (2003), Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учебное пособие для врачей и психологов. СПб.
8. Boldiševics K., Upmale M. (2007) Vecāku un skolas dialoga atziņas un perspektīvas.
9. Ijabs I. (2006) «Eiropas nākotne: vērtību perspektīva». Paper presented at the International Conference «Uncertain Transformations: New Domestic and International Challenges». Riga, University of Latvia, 9—12 November 2006
10. Centrālās statistikas pārvaldes datubāze (2011, 2012). Reģistrēto noziedzīgo nodarījumu

11. skaitis. [http:// data.csb.gov.lv/DATABASE](http://data.csb.gov.lv/DATABASE).
12. Eriksons E.H. (1998). Identitāte: jaunība un krīze (tulkoj. no angļu valodas). Rīga: Jumava.
13. Farrington, D.P. (2004). Criminological psychology in the twenty-first century.
14. Criminal Behaviour and Mental Health.
15. Furnham, A., Heaven, P. (1999). Personality and social behaviour. London: Arnold.
16. Gilovich, T., Keltner, D., & Nisbett, R.E. (2006) Social psychology. New York: W.W. Norton.
17. Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā. Zinātniski pētnieciskie raksti, 2 (13). Rīga: Zinātne, 108.-120.
18. Kazdin A.E. (1995), Conduct disorders in childhood and adolescence. London: Sage.
19. Koroļeva I., Rungule R., Sebre S., Trapanciere I. (1999). Latvijas jaunatnes socioloģisks portrets. Rīga, Latvija: LU Filozofijas un socioloģijas institūts.
20. Nurmi J.-E. (2004) Socialization and self-development:Channeling, selection, adjustment, and reflection. In R.Lerner & L.Steinberg (Eds), Handbook of adolescent psychology. New York: Willey.
21. Pārskats par tautas attīstību 2007. Rīga: Latvijas Universitātes Sociālo un politisko pētījumu institūts.
22. Raščevska, R., (2005) Psiholoģisko testu un aptauju konstruēšana un adaptācija. Izdevniecība RaKa.
23. Reņģe V., (2002), Sociālā psiholoģija. Zvaigzne ABC.
24. Rungule R., Koroļeva I., Trapanciere I. (2009) Latvijas jaunatnes portrets: integrācija sabiedrībā un marginalizācijas riski. Rīga: LU akadēmiskais apgāds.
25. Sebre S., Gundare I., Pļaveniece M. (2003) Piesaistes stili, pašcieņa, empātija un tolerance. Latvijas Universitātes raksti.
26. Vidnere M. (red.) (1994) Psihohigiēnas nozīme cilvēka personības attīstībā. LU Zinātniskie raksti. 590. sēj. Rīga: Latvijas Universitāte.

## Психолого-педагогическое сопровождение процесса дезадаптации подростков

Апанасенко Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Алтайский филиал Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина

Проблема воспитания подрастающего поколения приобретает особую актуальность на современном этапе развития нашего государства, характеризующемся бурными преобразовательными процессами в различных областях общественной жизни, существенным обновлением всей системы сложившихся отношений в обществе.

В этих условиях парадоксален вопрос: почему на фоне растущих статистических показателей об уровне жизни и благосостоянии населения проблема увеличения количества дезадаптированных и десоциализированных детей остаётся одной из насущных и нерешенных задач нашего государства, почему социальная работа с подростками, имеющими отклонения в поведении приобретает особую остроту и актуальность. Проблема подростковой дезадаптации — проблема отнюдь не однодневная; на неё оказали влияние многие факторы, в некоторых случаях чрезвычайно усугубив и усложнив имеющуюся проблему. Существующие институты государственной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних зачастую действуют разрозненно и неэффективно. Отклонения в поведении ребёнка, сложности в его адаптации и социализации возникают в результате политической, социально — экономической нестабильности общества, усиления влияния псевдокультуры, изменения в содержании ценностных ориентаций молодёжи неблагоприятных семейно — бытовых отношений, отсут-

ствия контроля за их поведением, чрезмерной занятостью родителей, роста разводов. Несмотря на то, что породить проблему может и одна причина, проявиться она может в многофакторных и многоплановых отклонений физической и психической сфер подростков, в разные моменты жизни и справиться с ней на этапе взрослой жизни весьма проблематично.

Проблема социальной дезадаптации изучается такими науками, как педагогика, психология, социология, дефектология, правоведение.

Проблеме социальной дезадаптации подростков посвящены работы В.А Балцевич, С.А. Белигевой, Г.П. Гавриловой, И.С. Кона, А.П. Краповского, В.А. Крутецкого, В.Ф. Лелюх, А.С. Макаренко, Л.Ф. Обуховой, Р.В. Овчаровой, А.М. Прихотан, Б.А. Титова, М.В. Цилуйко, Д.Б. Элькомина, М.Г. Ярошевского и многих других.

Причины подростковых проблем разнообразны. Это может быть неустойчивая самооценка, ориентация на оправдание ожиданий, одобрение, авторитет и определяет неустойчивость поведения подростков, их зависимость от внешних влияний, желание утвердиться и выделиться, сочетающееся с протестом против существующих в обществе норм и правил. Протест приводит некоторых подростков в особые неформальные группы, движения со своими знаками отличия, идеологией, к побегам из дома, бродяжничеству, стычкам с милицией и т.п. Поя-

вился новый вид преступности — рэкет. Все большее распространение получают половая распушенность, детская проституция. В стране среди молодежи растет число алкоголиков, наркоманов.

В основе же всех отклонений подросткового поведения лежит неразвитость социально-культурных потребностей, отчуждение, бедность духовного мира.

Процесс социальной дезадаптации подростков сопровождается желанием самоутвердиться, сформировать самооценку, стать личностью. Этот процесс является очень сложным для человека и в физиологическом и психологическом плане. Формы проявления нетипичного поведения у каждого подростка свои.

И.А. Невский ввел в науку понятие «механизм протекания отклонений в поведении», который включает в себя несколько последовательных этапов, характеризующих социально-психологическое состояние подростка и степень отклонения в его поведении.

Первый этап — дезориентация в непривычных для подростка социальных условиях; второй — дестабилизация, характеризующаяся неэффективными попытками восстановления личностно и эмоционально значимых контактов с окружающей средой; следующий этап — дезадаптация, которая характеризуется наличием психологически нетерпимой для ребенка ситуации и отсутствием знания, каким образом выйти из данной ситуации социально положительным способом. На данном этапе поведение ребенка теряет свою логичность, оно почти непредсказуемо, часто носит аффективный характер. И четвертый этап — деструктивное поведение, характеризующееся воспроизведением подростком негативных поведенческих реакций и образцов поведения с одновременным осознанием неправомерности своего поведения.

Однозначно то, что социальная дезадаптация поддается социально-педагогической коррекции. Психологу (педагогу) необходимо начинать с определения психологических, педагогических, социальных причин факторов деформации личности, обуславливающих дальнейшую дезадаптацию. Для традиционной воспитательной и образовательной системы важна специальная помощь в области коррекции и восстановлении психических ресурсов и потенциальных возможностей ребенка.

В последнее время в системе такой работы сформировалась сеть учреждений: центр психолого-педагогической помощи семье и детям; территориальный центр социальной помощи семье и детям; социальный приют для детей и подростков; центр социальной реабилитации для несовершеннолетних; и др. Данные учреждения имеют функциональную модель, в которой реализуются (или должны) следующие принципы: партнерство, последовательность, разноплановость усилий, единство психосоциальных, педагогических воздействий.

Одна из важнейших функций педагога на поприще психолого-педагогической помощи с целью предупреждения негативных действий — объяснительная. Основное содержание работы с «трудными» подростками — это со-

здание атмосферы реального сотрудничества и партнерства в отношениях с несовершеннолетними. Педагог добьется успеха, если создаст своеобразный костяк своих единомышленников среди «трудных» подростков. Доверительные отношения с подростками исключают традиционные методы — поучение, тотальный контроль, мораль. Основным механизмом взаимодействия становится умение устанавливать контакт и способность принимать подростка таким, каков он есть, эмпатия. Новая технология основывается на положениях:

- личностно ориентированный, индивидуальный подход с оценкой ключевых семейных проблем ребенка, обучения, общения, сферы интересов;
- разработка дифференцированных программ помощи и поддержки, коррекционных программ, адекватных психологическим и возрастным особенностям подростков;
- организация работы с ними в аспекте социальной педагогики, коррекционной деятельности;
- разработка и создание целостной системы оказания помощи, исключающей изоляцию детей, в режиме комплексности.

Психолого-педагогические усилия должны быть скоординированными. Подростки нуждаются в длительном патронаже и особом обращении, хотя с возрастом задачи и средства социального воздействия будут в корне меняться. Важен поиск нестандартных методов ранней диагностики и коррекции нарушенного развития подростков. Наиболее адекватной технологией решения данных задач нужно считать аналитико-преобразующий метод, который представляет собой перевоспитывающую коррекцию личности ребенка, которая осуществляется в определенной последовательности и реализуется в несколько этапов (мотивационный, ориентировочный, установочный, деятельностный).

В отечественной психологии существует большой опыт психокоррекционной работы. Следуя деятельностному принципу коррекции, предлагается выбор моделей деятельностей, ведущих развитие ребенка в том или ином возрасте: игра, общение со сверстниками, восприятие сказки и т.д. Предпочтение отдается методу групповой игротерапии, так как ролевая игра — игровые и реальные отношения детей. В творческой деятельности подростков необходимо использовать арттерапию, цель которой состоит в гармонизации развития личности через развитие способностей самовыражения и самопознания, а это облегчает процесс коммуникации с окружающими людьми. Метод арттерапии имеет свои преимущества (по сравнению с игротерапией) при тяжелых эмоциональных нарушениях, при низком уровне развития у ребенка игровой деятельности, несформированности коммуникативной компетентности.

Метод поведенческого тренинга направлен на обучение адекватным формам поведения в проблемных ситуациях, элементы данного метода применяются в организации научению новому, более эффективному, по сравнению со старым, поведению.

В работе психологов и педагогов важно использовать принцип демократичности, который является движущей силой развития личности подростка.

При организации тренинговой работы с детьми психологу необходимо побуждать их к проявлению отношений, установок поведения, эмоциональных реакций, к обсуждению и разбору предложенных тем. Эффективность проводимой работы зависит от создания в группе условий для полного раскрытия детьми своих проблем и эмоций в атмосфере поддержки, защиты, взаимного принятия.

К невербальным методам групповой психотерапии относится психогимнастика, в основе которой лежит использование двигательной экспрессии. Это курс специальных занятий, таких как игры, упражнения, направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка. Психогимнастику можно отнести к психолого-педагогическим психотерапевтическим методикам, общей задачей которых является сохранение и предупреждение эмоциональных расстройств у детей.

Метод социальной терапии — это метод психологического воздействия, основанный на использовании социального принятия, признания, социального одобрения и положительной оценки ребенка значимым социальным окружением — как взрослыми, так и сверстниками. Метод социальной терапии обеспечивает удовлетворение потребности личности в социальном признании.

С целью профилактики девиантного поведения подростков нужно реализовать систему их психологической поддержки. Формы работы: психопрофилактические за-

нятия, индивидуальное консультирование, проведение элективного учебного курса «Психология».

Большой эффект в данной работе дает социально-психологический тренинг по формированию конфликтной компетентности подростков, который предполагает решение следующих задач: обучение способам профилактики конфликтов и эффективным стратегиям поведения в них. Проводить занятия необходимо несколько раз в неделю, можно предложить следующие темы занятий: «Что такое конфликт?», «Искусство переговоров», «Стресс-менеджмент», «Стратегия поведения в конфликте» и др.

Выбор методов коррекции социальной дезадаптации достаточно широк и психологи или педагоги должны использовать их эффективно. В зависимости от целей выбирается адекватный и целесообразный метод коррекции.

Педагог или психолог при взаимодействии с подростками должен учитывать психологические особенности развития личности в данном периоде жизни. Вся работа должна строиться на принципе установления контакта между социальными работниками и подростком, создании доверительных отношений.

В предупреждении девиантного поведения у подростков значимым является первичная профилактика асоциальной направленности и вторичная профилактика, для которой в последние годы актуальной задачей стало определение так называемых «детей групп риска» — это подростки, склонные к формированию девиантного поведения.

#### *Литература:*

1. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением: учебно-методическое пособие / Под ред. М.И. Рожкова. — М.: гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 240 с.
2. Социальная педагогика / Под ред. М.А. Галагузовой. — М., 2000. — 440 с.
3. Сирота Н.А. Профилактика наркомании и алкоголизма: учебное пособие / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский. — М.: Академия, 2003. — 176 с.

## **Социальные представления молодых людей о содержании мужских ролей**

Бражник Юлия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент  
Смоленский гуманитарный университет

В современном обществе происходит формирование нового мужского образа, что напрямую взаимосвязано с изменением социальной роли женщины. Данные трансформации наиболее ярко отражены в изменении образов «мужественности» и «женственности» (И. Кон, Н. Пушкарёва, М. Месснер, Р. Фарр и др.) [4, с. 188–243]. Идеалы мужественности и женственности сегодня, как никогда, противоречивы: традиционные черты в них переплетаются с современными, они значительно полнее, чем раньше, учитывают многообразие индивидуальных вариаций. Про-

исходит ослабление былой поляризации половых ролей, меняются и социокультурные стереотипы связанные с ними. Таким образом, наблюдается трансформация идеалов мужчин и женщин в современной культуре и стирание границ между мужским и женским [1]. Изучению изменений происходящих с женскими ролями в современной культуре посвящено большое количество исследований, а вот мужским — уделяется недостаточное внимание.

**Цель исследования:** изучить социальные представления молодых людей о содержании мужских ролей



Гипотеза исследования: существуют различия в социальных представлениях молодых людей о содержании мужских ролей: образы мужчины, выполняющего традиционные роли добытчика, защитника, профессионального деятеля, главы семьи, мужа, отца в настоящее время утрачивают былую жесткость и видятся как более эмпатийные и эмоциональные.

Объект исследования: социальные представления о мужских ролях.

Предмет исследования: социальные представления молодых людей о содержании мужских ролей.

**Эмпирическую базу исследования** составили результаты диагностики испытуемых в количестве 334 человека, в возрасте от 17 до 38 лет. В исследовании приняли участие студенты Смоленского гуманитарного университета, Смоленского промышленно-экономического колледжа и Витебского государственного университета имени П.М. Машерова.

Математико-статистическая обработка результатов осуществлялась с применением компьютерного пакета STATISTIKA 6.0, включала применение факторного анализа.

**Материалы и методы исследования.** В исследовании использовались такие эмпирические методы, как семантический дифференциал и психодиагностическое тестирование.

Нами был применен модифицированный вариант «Семантического дифференциала» (А.М. Грачева), направленный на изучение представлений молодых людей о мужских ролях. При его составлении мы основывались на воззрениях И.С. Кона о мужской традиционной гендерной роли, которая включает в себя роли «добытчика», «защитника», «профессионального деятеля», «главы семьи», «мужа» и «отца» [5, с. 37–43]. «Семантический дифференциал», состоял из 40 признаков (агрессивный; активный; властный; доброжелательный; добрый; заботливый; нежный; организованный; преданный; предприимчивый; рискованный; самодостаточный; сентиментальный; сердечный; смелый; трудолюбивый; эмоциональный и т.д.). Личностные характеристики, взятые для построения «Семантического дифференциала», были отобраны путем проведения пилотажного исследования, как наиболее часто встречающиеся для описания мужских ролей. Респондентам, участвовавшим в исследовании, предлагалось оценить 6 традиционных мужских ролей по 7-ми балльной шкале: от 1 балла — никогда не проявляется, до 7 баллов — всегда проявляется.

### Результаты исследования и их обсуждение

Проинтерпретируем факторную структуру содержания представлений о мужских ролях у студентов, принимавших участие в исследовании. Нами указаны вклад каждого из факторов в суммарную дисперсию и факторные нагрузки дескрипторов.

В факторной структуре, отражающей содержание представлений испытуемых о мужской роли **добытчика**, выделилось 2 независимых униполярных фактора, интерпретированных нами следующим образом:

1. Фактор чувственность (28,7%) содержит дескрипторы: чувственный 0,79; нежный 0,73; сентиментальный 0,67; интимный 0,67; красивый 0,66; чуткий 0,65; эмоциональный 0,65; сердечный 0,58; заботливый 0,55; добрый 0,54.

2. Фактор мужественность (9,85%) включает дескрипторы: активный 0,80; смелый 0,77; выносливый 0,65; рискованный 0,63; трудолюбивый 0,60.

Выделенные нами факторы чувственности и мужественности говорят о том, что молодые люди видят мужчину — добытчика как человека, небезразличного, переживающего и проявляющего свои чувства и эмоции во вне (фактор чувственность), сильного, независимого и смелого (фактор мужественность).

Факторная структура, отражающая содержание представлений испытуемых о мужской роли **защитника**, состоит из 3 независимых униполярных факторов:

1. Фактор эмоциональность (30,86%) содержит дескрипторы: нежный 0,77; чувственный 0,74; интимный 0,71; сентиментальный 0,66; чуткий 0,59; эмоциональный 0,54; счастливый 0,53.

2. Фактор мужественность (8,98%) включает дескрипторы: рискованный 0,74; выносливый 0,74; смелый 0,72; активный 0,60; самоуверенный 0,60; динамичный 0,50.

3. Фактор стабильность (5,59%) содержит дескрипторы: преданный 0,79; постоянный 0,71; разумный 0,62; терпеливый 0,61; заботливый 0,57; справедливый 0,53; доброжелательный 0,51; добрый 0,50.

Молодые люди видят мужчину, исполняющего эту роль, мягким, деликатным, благополучным человеком (фактор эмоциональность), способным ставить перед собой цели и задачи, которые позволяют ему реализовывать свои потребности в доминантности и признании (фактор мужественность), а так же стабильным, постоянным человеком, на которого можно положиться (фактор стабильность).

Факторная структура, отражающая содержание представлений испытуемых о мужской роли **профессионального деятеля**, включает 3 независимых униполярных фактора:

1. Фактор профессиональность (30,00%) содержит дескрипторы: организованный 0,76; грамотный 0,74; компетентный 0,73; деловой 0,71; самодостаточный 0,69; искусный 0,66; предприимчивый 0,61; интеллигентный 0,60; доминирующий 0,60; разумный 0,59; властный 0,58; динамичный 0,55.

2. Фактор чувствительность (12,05%) содержит дескрипторы: интимный 0,72; красивый 0,58; нежный 0,55.

3. Фактор рациональность (5,18%) содержит дескрипторы: доброжелательный 0,68; добрый 0,59.

Для современных молодых людей большое значение имеет грамотность, компетентность и независимость

мужчины профессионального деятеля в современных условиях (фактор профессиональность), выполнение профессиональной деятельности в современном мире требует от мужчины доверительных, психологически близких отношений с коллегами, начальством/подчиненными, клиентами (фактор чувствительность), так же важна настроенность на взаимоотношения (фактор рациональность).

В факторной структуре, отражающей содержание представлений испытуемых о мужской роли *главы семьи*, выделилось 2 независимых униполярных фактора, интерпретированных нами следующим образом:

1. Фактор эмоциональность-стабильность (35,43 %) содержит дескрипторы: заботливый 0,78; преданный 0,77; разумный 0,72; чуткий 0,70; сердечный 0,70; постоянный 0,70; нежный 0,67; справедливый 0,64; терпеливый 0,64; добрый 0,64; счастливый 0,62; интимный 0,59; чувственный 0,53; самодостаточный 0,50.

2. Фактор деятельность (17,03 %) содержит дескрипторы: самоуверенный 0,64; амбициозный 0,63; динамичный 0,51; предприимчивый 0,50.

То есть в представлениях молодых людей существует видение мужчины, реализующего данную роль, как человека, который несет постоянную ответственность за членов своей семьи (фактор эмоциональность-стабильность), желает обеспечить высокий уровень достатка для всех ее членов, готов активно работать, используя для этого все свои лучшие качества (фактор деятельность).

Факторная структура, отражающая содержание представлений испытуемых о роли *мужа*, включает 2 независимых униполярных фактора, которые проинтерпретированы нами следующим образом:

1. Фактор эмоциональность-стабильность (30,68 %) содержит дескрипторы: преданный 0,83; добрый 0,77; сердечный 0,74; постоянный 0,74; заботливый 0,69; разумный 0,60; счастливый 0,58; справедливый 0,55; терпеливый 0,53.

2. Фактор мужественность (25,53 %) содержит дескрипторы: активный 0,74; трудолюбивый 0,66; смелый 0,65; выносливый 0,62; деловитый 0,59.

Молодые люди видят современного мужа достаточно постоянным, устойчивым человеком, не склонным к изменениям и параллельным отношениям, готовым проявлять эмоциональную близость по отношению к своей семье (фактор эмоциональность — стабильность), а так же умеющим защитить членов своей семьи (фактор мужественность).

В факторной структуре, отражающей содержание представлений испытуемых о мужской роли *отца*, выделилось 2 независимых униполярных фактора, интерпретированных нами следующим образом:

1. Фактор эмоциональность-стабильность (40,26 %) содержит дескрипторы: терпеливый 0,79; чуткий 0,78; разумный 0,74; преданный 0,73; добрый 0,72; справедливый 0,71; заботливый 0,69; постоянный 0,68; счаст-

ливый 0,67; сердечный 0,65; нежный 0,60; доброжелательный 0,57.

2. Фактор деятельность (15,68 %) содержит дескрипторы: динамичный 0,71; амбициозный 0,60; предприимчивый 0,51.

Полученная факторная структура описывает представления респондентов о данной роли как о мужчине-отце готовом уделять систематическое внимание своему ребенку, показывать свою заботу и трепетное отношение к нему (фактор эмоциональность-стабильность), а так же мужчина-отец видится человеком достаточно активным, знающим чего он хочет в этой жизни.

### Заключение

Опираясь на анализ результатов эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы.

1. Содержание образов всех ролей, включают в себя такие личностные характеристики как чувственный, нежный, сентиментальный, чуткий, эмоциональный. Это свидетельствует о явно наметившейся тенденции в сторону размаскулинивания мужчины.

2. Наличие сходства в оценке образов мужчины, выполняющего роли добытчика, защитника, профессионального деятеля, главы семьи, мужа и отца, на наш взгляд, можно объяснить тем, что указанные роли тесно переплетены друг с другом и соответственно содержание их в сознании студентов трудно дифференцируется. Особо тесно связанными друг с другом оказались такие мужские роли, как роли добытчика и защитника, а также роли мужа и отца.

3. Наконец, образы современного мужчины, независимо от того, какую роль он выполняет, характеризуются некоторой полярностью, так как одновременно содержат характеристики, которые можно условно назвать «мужественными» (активный, предприимчивый, компетентный и т.п.) и характеристики, которые можно условно назвать «женственными» (чувствительный, эмоциональный, добрый и др.). Такое, на первый взгляд, противоречивое содержание образов традиционных мужских ролей вероятно связано с потерей жесткости и определенности данных ролей, границы которых более размыты, по сравнению с содержанием мужской роли в прошлом.

Гипотеза, выдвинутая нами в начале исследования, подтвердилась, существуют различия в представлениях молодых людей о содержании традиционных мужских ролей: образы мужчины, выполняющего традиционные роли добытчика, защитника, профессионального деятеля, главы семьи, мужа, отца в настоящее время утрачивают былую жесткость и видятся как более эмпатийные и эмоциональные.

Результаты, полученные в нашем исследовании являются важными для дальнейшего изучения представлений о мужских ролях и прогнозирования их изменений в будущем.

*Литература:*

1. Бражник Ю.В. Изменение гендерных ролей мужчины в современной российской семье // Материалы третьей Международной научной конференции «Психологические проблемы современной семьи». — 2007. — С. 133–137.
2. Вовк Е. «Муж добытчик» и «жена хозяйка»: традиционные семейные роли в нормах и практиках // Социальная реальность. — 2007. — № 5. — С. 24–30.
3. Здравомыслова, О. М. Современные представления об идеальном мужчине [Электронный ресурс] // Женщина и общество. Интернет журнал. — Режим доступа: [http://familia moderna.blogspot.com/2010/05/blog-post\\_20.html](http://familia moderna.blogspot.com/2010/05/blog-post_20.html)
4. Кон И.С. История и теория «мужских исследований» // Гендерный калейдоскоп. Курс лекций/Под ред. М.М. Малышевой. — 2002. — С. 188–243.
5. Кон И.С. Мужская роль и гендерный порядок // Вестник общественного мнения. — 2008. — № 2 (94) март-апрель. — С. 37–43.

## Особенности восприятия организационной культуры вновь принятыми сотрудниками в период первичной адаптации персонала

Волкова Наталья Владимировна, соискатель;

Чикер Вера Александровна, кандидат психологических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет

В современных экономических условиях внутренний потенциал организации определяется качеством и конкурентоспособностью ее персонала. Соответственно, для достижения ключевых целей и задач предприятия нужно сформировать стабильный, лояльно настроенный кадровый состав, в котором сотрудники убеждены в том, что трудовая деятельность на данном рабочем месте означает для них эффективное решение насущных жизненных проблем. Здесь важно найти баланс между мотивацией работника и потребностями организации. Подбор кадров и следующая за ним стадия первичной адаптации персонала являются решающими и базовыми этапами начала взаимодействия между вновь принятым сотрудником и организационной средой, от результатов которого во многом зависит стабильность и лояльность к организации её кадрового состава.

Первичная адаптация сотрудника признается наиболее сложным этапом вхождения в организацию из-за развивающегося конфликта между сложившимися моделями поведения и новыми требованиями окружающей действительности. Заметные трудности в этом процессе испытывают те, в жизненном опыте которых взаимодействие с измененными условиями среды было незначительным. Соответственно, **процесс первичной адаптации персонала** мы рассматриваем как *определяющий и базовый этап организационной социализации, в результате которого за установленный промежуток времени, как правило, ограниченный испытательным сроком, личностью усваиваются наиболее стабильные и значимые социальные знания и навыки, необходимые для принятия (или от-*

*клонения) социальной и профессиональной роли на предприятии.*

С другой стороны, все современные компании уникальны. Подобно группам людей или культур, они имеют между собой некие сходные черты, которые можно охарактеризовать как организационную культуру, оказывающую влияние на то, каким образом сотрудники действуют и устанавливают отношения друг с другом [5, с. 2]. Привыкание человека к предприятию, основанное на принятии им новых профессиональных и организационных условий работы тесно связано с этим феноменом. Так, оказалось, что однотипные управленческие воздействия на процесс первичной адаптации персонала в различной организационной среде приводят к разным результатам, а способы и методы управления во многом определяются традициями и культурными особенностями коллектива. Соответственно, культуру компании рассматривают как детерминанту организационного поведения, выполняющую функции адаптации и интеграции сотрудников, и, следовательно, важным аспектом первичной адаптации персонала является интериоризация культурных норм и ценностей предприятия, где сотруднику предстоит работать. Для достижения этой цели отделу персонала необходимо организовать и управлять процессом передачи информации о компании и получении обратной связи о правильном её восприятии как на стадии отбора кандидатов, так и в период первичной адаптации человека к организации. Немаловажную роль здесь играет доступность данных о будущем месте работы. Таким образом, сравнение представлений об организационной культуре, накопленных сотрудником в процессе принятия решения

о поступлении на работу, с аналогичной информацией, основанной на реальном опыте трудовой деятельности в организации, раскрывает результаты вхождения новичка в социально-психологическое организационное пространство и реализацию его ожиданий.

Участниками прикладного научного исследования, которое проводилось в Санкт-Петербурге, стали вновь принятые сотрудники государственной организации (научно-исследовательского института — далее НИИ) ( $n=53$ ) и зарубежной коммерческой розничной сети (далее — гипермаркет) ( $n=17$ ). Оценка восприятия организационной культуры была проведена на основании сравнения данных об ожидаемом и фактическом представлении новичка об этом феномене. Нами использовался стандартизированный опросник «Определения организационной культуры» американских исследователей Камерона К. и Куинна Р. (2001), адаптированный и расширенный Киракозовой В.В. (2010) для изучения культуры российских предприятий [3, с. 25–38]. Основное отличие модификации заключается в количестве измеряемых элементов организационной культуры. Так, в число значимых аспектов внутренней рабочей среды Камероном К. и Куинном Р. включены 6 блоков: **общие характеристики организации; стиль лидерства; управление наемными работниками; связующая сущность организации; стратегические цели, критерии успеха**. Опросник, разработанный Киракозовой В.В. (2010), состоит из 10 блоков, которые соответствуют важнейшим элементам организационной культуры отечественных предприятий: **связующая сущность организации; стиль лидерства; поощрение инициативы и индивидуальности; сплоченность; кадровая политика; структура организации; цели и ценности; традиции и ритуалы; поощрение результатов труда; направленность**. Уточним, что Камерон К. и Куинн Р. базировались на теоретической модели, в основе которой лежат две шкалы, отражающие континуум критериев эффективности организации (стабильность и целостность/гибкость и дискретность, а также внутренняя ориентация/внешняя направленность). На основании диагностики степени доминирования тех или иных осознаваемых ценностей сотрудников компании в отношении различных аспектов рабочей среды определяется и изображается графически профиль организационной культуры [2, с. 122]. Это позволяет наглядно фиксировать предпочтения опрашиваемых по каждому из четырех основных типов культуры, выделяемых авторами концепции:

**А — клановая культура:** дружественное место работы, где у людей масса общего. Организации похожи на большие семьи, где поощряется бригадная работа, участие людей в бизнесе и согласие.

**Б — адхократическая культура:** динамичное предпринимательское и творческое место работы. Организация поощряет личную инициативу и свободу, где связующей сущностью является преданность экспериментированию и новаторству.

**В — рыночная культура:** организация ориентирована на результаты, главной заботой которой является выполнение поставленной задачи. Стиль организации — жестко проводимая линия на обеспечение конкурентоспособности.

**Г — иерархическая культура:** очень формализованное и структурированное место работы. Организацию объединяют формальные правила и официальная политика.

Для проведения сравнительного анализа восприятия организационной культуры новичками было реализовано два этапа. На первом из них человек оценивал культуру на основе информации, полученной в период предварительной социализации, суть второго заключалась в получении аналогичных данных по истечении 4–6 месяцев работы в организации — срок, на наш взгляд, оптимальный для первичной адаптации персонала.

Предварительная социализация состояла из следующих стадий:

1) *Глубинное интервью* — проводилось сотрудником отдела персонала, отвечающим за подбор кадров, и непосредственным руководителем до оформления на работу с каждым кандидатом. Для коммерческой и государственной организаций последовательность действий при подборе персонала через средства массовой информации была следующей:

— сотрудник, отвечающий за подбор, оценивал резюме на соответствие заявленным для вакансии требованиям, и приглашал подходящих кандидатов на собеседование, в ходе которого представлял информацию об уровне заработной платы, условиях работы, компенсационного пакета и социальных гарантий;

— если достигалась обоюдная заинтересованность в дальнейшем трудоустройстве, отдел персонала организовывал интервью с непосредственным руководителем, который оценивал деловые и профессиональные качества человека, а также ориентировал в основных должностных обязанностях.

В случае если на работу принимали студента, ранее проходившего практику в организации, эта стадия пропускалась.

2) *Ознакомление с корпоративным сайтом* — всем потенциальным кандидатам, до интервью с непосредственным руководителем, давалась ссылка на корпоративный сайт, и рекомендовалось ознакомиться с ним.

3) *Ознакомление с внутренними документами, связанными с трудовой деятельностью и управлением персоналом* — происходило до интервью с непосредственным руководителем одинаково на двух предприятиях.

4) *Тренинг «Добро пожаловать в компанию!»*, основная задача которого расширить информацию о компании и её культуре, организовывали для всех вновь принятых сотрудников коммерческой организации в пределах одной-двух недель после оформления на работу, срок зависел от комплектации группы.

Сравнительный анализ восприятия организационной культуры устойчиво работающими сотрудниками до начала



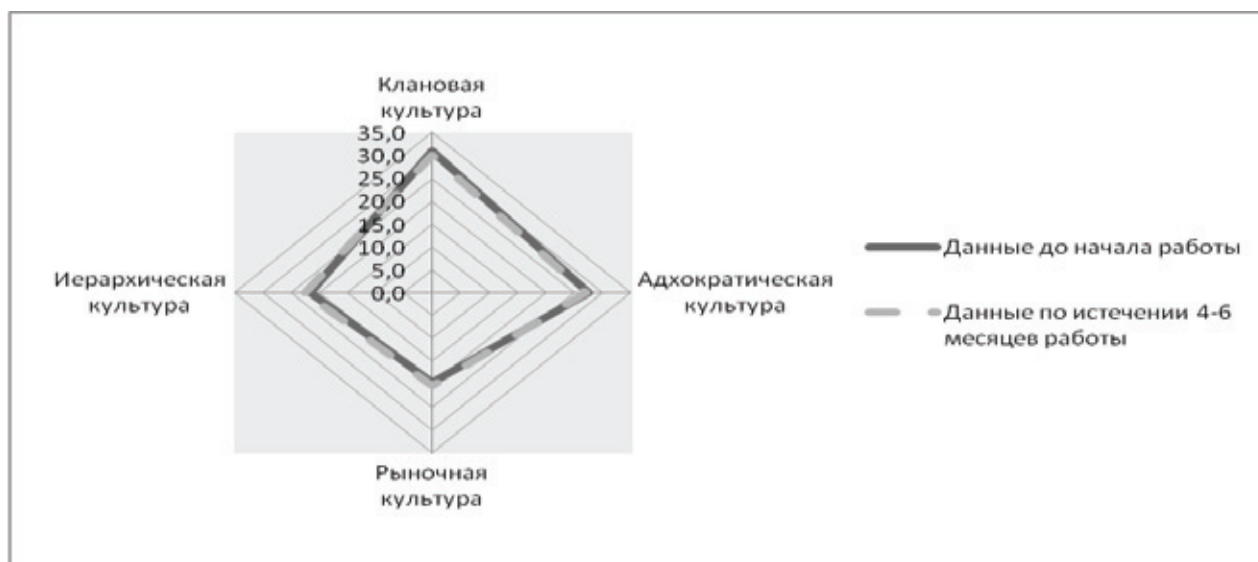


Рис. 1. Профиль организационной культуры государственной организации

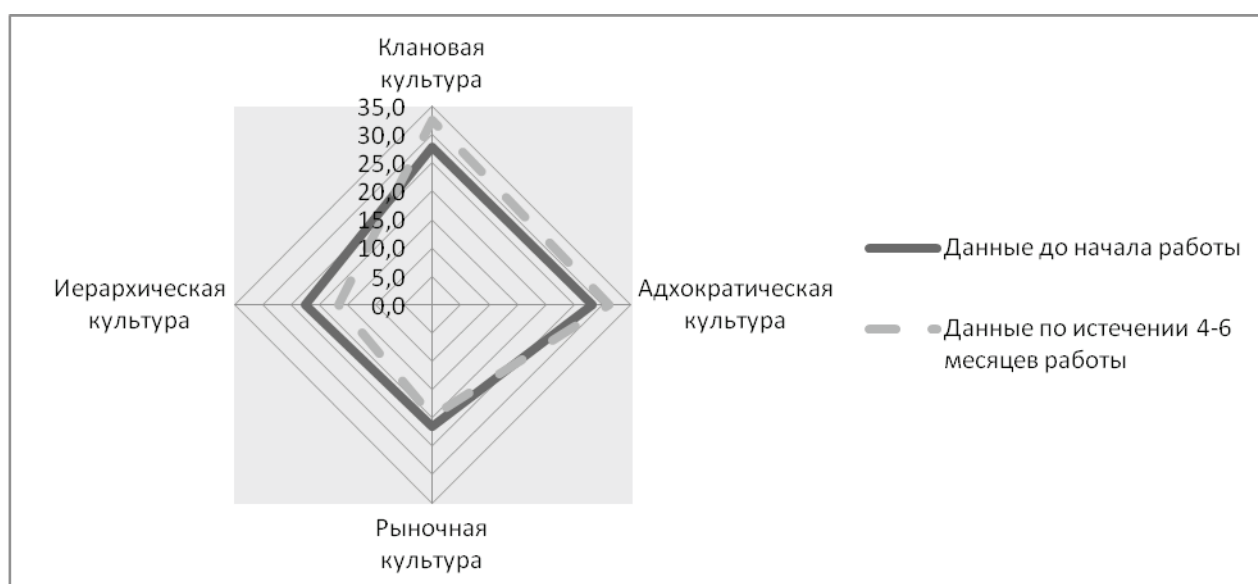


Рис. 2. Профиль организационной культуры коммерческой организации

работы и по истечении 4–6 месяцев ( $t$ -критерий Стьюдента для зависимых выборок) показал, что значимых различий у стабильного кадрового состава двух предприятий нет. Следовательно, знания об организационной культуре, которые были получены в период принятия решения о поступлении на работу (предварительная социализация), связаны с результатами первичной адаптации.

На рисунках 1 и 2 приведены общие усредненные профили организационных культур в государственной и коммерческой организациях. Итак, как видно из рисунка 1, восприятие организационной культуры у стабильного кадрового состава НИИ до начала работы и по истечении 4–6 месяцев значительно не меняется, т.к. контуры представленных профилей очень близки. Учитывая низкую те-

кущность персонала (за период исследования уволилось по субъективным причинам 2 человека из 55 принятых сотрудников), этот факт подтверждает корректность действующей системы найма, а также соответствие первичной информации об организации, полученной новичками в период предварительной социализации, с реальным характером деятельности предприятия.

В коммерческой организации прослеживаются различия в степени выраженности оценок показателей организационной культуры (далее — ОК) стабильным кадровым составом (рис. 2). Так, на стадии принятия решения о поступлении на работу сотрудники в среднем давали более высокие оценки адхократическому типу ОК, затем следовал клановый, иерархический и рыночный



показатели. В процессе первичной адаптации персонала произошла корректировка представлений о культуре предприятия и последовательность выбора типов ОК стала следующей:

1) клановая культура (среднее по двум измерениям: 27.9/32.4);

2) адхократическая культура (среднее по двум измерениям: 28.2/31.2);

3) рыночная культура (среднее по двум измерениям: 21.5/19.8);

4) иерархическая культура (среднее по двум измерениям: 22.4/16.6).

Высокая текучесть (за период исследования уволилось 14 человек из 31) объясняет этот факт тем, что полученная в период предварительной социализации первичная информация о предприятии не полностью соответствует реальной трудовой деятельности и, следовательно, ожиданиям сотрудников. Важно отметить — управление организацией осуществляется из центрального офиса (г. Москва), где формируется политика компании в области подбора и управления персоналом. На её основе и там же разрабатываются внутренние документы и программа тренинга «Добро пожаловать в компанию!», которые затем спускаются в региональные подразделения и используются в процессе социализации новичков. Возможно, такой подход не полностью учитывает особенности региональных субкультур. Соответственно, мы решили сравнить стандартные отклонения показателей оценки организационной культуры государственной организации, профили которой практически не меняются в процессе первичной адаптации персонала и аналогичные результаты субкультуры коммерческой организации (табл.1). Эти данные обнаружили некоторую закономерность — по гипермаркету отмечен более высокий уровень отклонений по всем переменным, по сравнению с НИИ, и скачкообразные колебания между результатами клановой, рыночной и иерархической составляющей. Таким образом, можно предположить, что процесс первичной адаптации персонала протекает более успешно там, где есть согласованность представлений сотрудников между ожидаемой и реальной картинами жизни организации.

Усредненный профиль организационной культуры интегрирует не только индивидуальные отличия, но и оценки по 10 её элементам, которые выражаются в различных видах адаптации персонала. Соответственно, рассмотрение каждого блока опросника в отдельности позволяет увидеть, за счет каких составляющих сформировался профиль ОК и насколько согласованы культурные ориентации и предпочтения в разных областях жизни организации. Одна из особенностей полученных результатов заключается в том, что такие элементы организационной культуры как «Сплоченность» и «Традиции и ритуалы» показали на уровне  $p < 0,05$  статистически достоверные различия средних как в НИИ, так и в гипермаркете (t-критерий Стьюдента для зависимых выборок) (табл. 2). В коммерческой организации значимые изме-

нения средних значений обеих профилей отмечены по рыночному типу ОК. На государственном предприятии средние арифметические значения профиля «Сплоченность» статистически значимо различаются по адхократическому показателю ОК, а аналогичные данные профиля «Традиции и ритуалы» по иерархической составляющей. Объяснение этого феномена, на наш взгляд, кроется в том, что элементы организационной культуры «Сплоченность» и «Традиции и ритуалы» в наибольшей степени отражают социальные ожидания новичков относительно трудового коллектива. Как отмечает Занько Д.И. (2006) «сотрудник, приходя в организацию, адаптируется к своей рабочей группе. Так как сотрудник и организация — явления разных логических уровней, они нигде не «соприкасаются» напрямую» [1, с. 82]. Чанько А.Д. (2005), уточняет, что суть опросника Камерона К. и Куинна Р. заключается в том, что респондент оценивает не собственное поведение, не поведение ближайших коллег или своего подразделения, а всю организацию в целом, рассматривая её как бы со стороны. Таким образом, на результаты, полученные по профилям «Сплоченность» и «Традиции и ритуалы», вероятно, оказывает влияние реальная ситуация в трудовом коллективе, информацию о которой возможно получить только в процессе первичной адаптации персонала, став членом определенной рабочей группы. *Следовательно, элементы ОК «Сплоченность» и «Традиции и ритуалы» можно отнести к важнейшим элементам процесса вхождения в организационное пространство и считать социально-психологическими показателями адаптированности сотрудника, проходящего первичный этап организационной социализации.* Для более глубокого анализа этих данных нужно провести более целенаправленное исследование.

Сравнительный анализ восприятия организационной культуры устойчиво работающими сотрудниками до начала работы и по истечении 4–6 месяцев позволил выделить следующие особенности, которые связаны с вхождением в социально-психологическое организационное пространство и, соответственно, с результатами первичной адаптации персонала:

1) Знания об организационной культуре, которые были получены в период принятия решения о поступлении на работу (предварительная социализация), на предприятиях различной собственности связаны с позитивными результатами первичной адаптации. Анализ оценок показателей организационной культуры до приема на работу и по истечению периода первичной адаптации персонала (4–6 месяцев работы в организации) не выявил значимых различий у сотрудников двух предприятий.

2) Несогласованность представлений между ожидаемой и реальной картиной функционирования предприятия связана с результатами первичной адаптации и текучестью персонала. Анализ стандартных отклонений показателей организационной культуры до приема на работу и по истечению периода первичной адаптации персо-

Таблица 1

Стандартные отклонения показателей оценки организационной культуры  
для коммерческой и государственной организаций

Показатели ОК		N	Стд. отклонение, гипермаркет	N	Стд. отклонение, НИИ
Пара 1	А-клановая_1	17	11,0	53	7,8
	А-клановая_2	17	16,1	53	9,8
Пара 2	В-адхократическая_1	17	10,4	53	4,9
	В-адхократическая_2	17	9,2	53	6,5
Пара 3	С-рыночная_1	17	7,3	53	5,9
	С-рыночная_2	17	11,3	53	6,2
Пара 4	Д-иерархическая_1	17	9,1	53	7,0
	Д-иерархическая_2	17	14,2	53	7,9

Таблица 2

Средние значения показателей оценки организационной культуры по элементам «Сплоченность» (СП)  
и «Традиции и ритуалы» (ТР)

Показатели организационной культуры		N	Средние значения, гипермаркет		N	Средние значения, НИИ	
			СП	ТР		СП	ТР
Пара 1	А-клановая_1	17	31,3	31,5	53	46,7	39,1
	А-клановая_2	17	33,8	39,4	53	45,6	34,4
Пара 2	В-адхократическая_1	17	36,1	24,7	53	35,0*	30,3
	В-адхократическая_2	17	54,4	18,5	53	29,7*	25,7
Пара 3	С-рыночная_1	17	14,2*	26,2*	53	6,2	21,5
	С-рыночная_2	17	1,2*	8,2*	53	8,6	25,2
Пара 4	Д-иерархическая_1	17	18,4	17,0	53	12,1	9,2*
	Д-иерархическая_2	17	10,6	33,8	53	16,2	14,7*

\* — статистически значимое различие между переменными на уровне  $p < 0.05$ .

нала (4–6 месяцев работы в организации) выявил более высокий уровень различий и скачкообразные колебания между ее составляющими в коммерческой организации, где в период исследования отмечена значительно большая текучесть кадров по сравнению с государственным предприятием.

3) Усвоение таких элементов организационной культуры как «Сплоченность» и «Традиции и ритуалы» можно отнести к процессу вхождения в организационное пространство и считать социально-психологическими показателями адаптированности сотрудника, проходящего первичный этап организационной социализации. В ходе первичной адаптации персонала только эти показатели организационной культуры подвергаются кор-

рекции и, соответственно, отражают наиболее значимые для сотрудников сферы социально-психологического взаимодействия, по которым можно судить об успешности первичной адаптации и считать их научно обоснованными индикаторами этого процесса. Таким образом, основное влияние на процесс первичной адаптации персонала можно оказывать, предпринимая меры по повышению сплоченности трудовых коллективов, осваивая при этом основополагающие традиции и ритуалы организации. Эти, сформированные на предприятии и осуществляющие главную функцию в первичной адаптации персонала составляющие, становятся главными объектами внимания практических психологов, работающих в организациях.

#### Литература:

1. Занько Д.И. Адаптация, мотивация и развитие персонала отдела продаж. М., 2006—240 с.
2. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры. — СПб., 2001. — 311 с.

3. Киракозова В.В., Чикер В.А. Изучение организационной культуры. / Психология менеджмента. / под ред. Проф. Никифорова Г.С. — СПб, 2010 — с. 25—38, 535 с.
4. Чанько А.Д. Опыт диагностики организационной культуры российских компаний. / Российский журнал менеджмента, том 3, 2005 — №4 с. 29—54
5. Levine K., Allard S., Kushniryk A. and Tenopir C. The Eagle and the Elephant: Comparing Organization Culture in the United States and India / Paper presented at the annual meeting of the NCA 94th Annual Convention, TBA, San Diego, 2008, from URL: <http://www.allacademic.com>

## Исследование психологических особенностей подростков, вступивших в конфликт с законом, в контексте организации профилактической работы

Григорович Марина Викторовна, педагог-психолог

МОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения детей, нуждающихся в психолого-педагогической, медико-социальной помощи»

Решение проблемы коррекции девиантных отклонений является важной задачей для родителей, педагогов, для государственных и муниципальных управлений и учреждений. Практика работы с несовершеннолетними и их родителями показывает, что в зоне риска, связанного с совершением преступлений подростками и юношами, может оказаться практически любая семья. С 2009 года в МБОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения» осуществляется психолого-педагогическое сопровождение подростков, вступивших в конфликт с законом, которое ориентировано на систему развития здоровых, адекватных форм поведения, способствующих решению возрастных и психологических задач у подростков из групп социального риска. Психолого-педагогическое сопровождение подростков, вступивших в конфликт с законом — это деятельность специалистов, направленная на разрушение сложившихся у подростка установок, представлений, ценностей, мотивов и стереотипов поведения и формирование новых. Дополняя и расширяя влияние семьи и школы на подростка, преследуется цель содействия его социальному, духовному и моральному благополучию, здоровому физическому и психическому развитию, самоопределению в социуме.

Анализ эффективности психолого-педагогической работы с подростками, вступившими в конфликт с законом, показывает, что ее важнейшим фактором является учет психологических особенностей подростков данной категории. Психолого-педагогическое сопровождение подростков, вступивших в конфликт с законом, осуществляется в несколько этапов. На этапе предварительного сбора информации о подростке и его семье педагогами-психологами изучается первичная информация из материалов личного дела подростка, социально-психологический паспорт личности, характеристики несовершеннолетнего от социального педагога образовательного учреждения.

Из числа подростков, вступивших в конфликт с законом, включенных в психолого-педагогическое сопро-

вождение [N=84], 42% являются учащимися средних профессиональных училищ, 39% — обучающимися общеобразовательных учреждений, 19% — не учатся и не работают. До совершения преступления 54% несовершеннолетних имели административные наказания, 23% — ранее судимы. 27% состоят на учете у нарколога, 23% — у врача психиатра.

Анализ материалов, полученных на данном этапе, позволил выделить обобщенные социальные характеристики данных семей.

50% участников программы воспитываются в полной семье, 46% — в неполной, 4% воспитывается в семье с отчимом. 38% членов семей несовершеннолетних употребляют спиртные напитки, 8% употребляют наркотические вещества, 23% ранее судимы или отбывают наказание в настоящее время, 4% покончили жизнь самоубийством.

Изучение личностных особенностей подростков, сбор информации отражающей целостную картину психологического развития личности подростка на конкретном этапе его жизненного пути составляет обязательную часть индивидуальной работы. Однако наличие обобщенных представлений о психологических особенностях подростков, вступивших в конфликт с законом, у специалиста, осуществляющего индивидуальную работу, до ее начала, повышает эффективность взаимодействия с подростком, облегчает процедуру установления контакта, что особенно важно на первых этапах работы.

В ходе изучения психологических особенностей подростков [N=84], вступивших в конфликт с законом, был использован следующий комплекс методик:

1. Опросник типов акцентуации характера А.Е. Личко (ПДО).
2. Опросник склонности к отклоняющемуся поведению (СОП).
3. Опросник на выявление особенностей эмпатии (А. Мехрабиан).

Результаты психологической диагностики позволили выделить следующие индивидуально-психологических

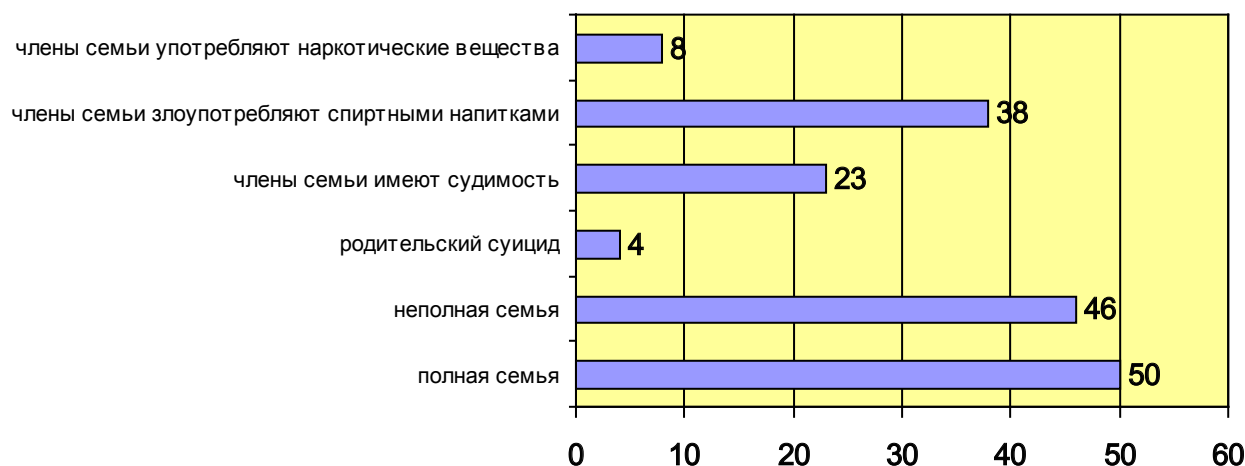


Рис. 1. Характеристика семьи (данные в %)

особенности подростков, которые учитывались при построении коррекционного процесса:

У большинства подростков (87 %) наблюдается выраженная поведенческая реакция эмансипации, которая сопровождается протестными реакциями по отношению ко взрослым, стремлением избавиться от опеки, контроля и самоутвердиться как личность. В то же время у 72 % подростков имеет место целый комплекс личностных проблем, связанных со страхом не соответствовать уровню требований со стороны родителей. Их поведение противоречиво. Например, настойчивость, сочетается с импульсивностью, повышенная самоуверенность — с ранимостью, критиканство — с болезненной застенчивостью, а потребность в общении — с желанием уединиться, конфликтностью.

У значительной части подростков (75 %) сформирована неадекватная самооценка, повышено внимание к собственной личности, своим целям, к оценке другими своей внешности и силы, отсюда эгоцентризм, ощущение своей уникальности, идеи неуязвимости: подростки часто искренне считают, что нежелательные последствия многих поступков (прием наркотиков, ранняя алкоголизация, девиация сексуальности, суицидальность, совершение преступлений) могут быть у других, но ни у них самих. В их поступках сквозит вера в свое превосходство над другими, стремление любыми средствами обратить на себя внимание и утрата способности критически оценивать себя.

Несмотря на сформированные устойчивые девиации поведения, часть подростков (44 %) сохраняет потребность в высокой социальной оценке, им важны уважение окружающих, умение держать слово, уверенность в себе, умение ладить с людьми.

Характерной особенностью многих подростков (87 %) является отсутствие четких жизненных планов. Будущее в их представлении выступает как отрицание настоящего (жить, не так, как сейчас), а у некоторых — прошлого (не так как раньше, не так, как родители). Чаше оно является

отражением желаний, получать простые удовольствия без волевых усилий и труда («исполнение мечты»), что свидетельствует об инфантильности данной группы подростков.

В системе ценностных ориентаций подростков преобладают высокая материальная обеспеченность (49 %), друзья (24 %), развлечения (11 %). Отсутствует интерес к учебе и познавательной деятельности.

У 87 % подростков сформирован внешний локус контроля: подростки готовы винить в своих неудачах семью, школу, других людей, но только не себя. Категоричность и нетерпимость не позволяют правильно оценить совершенное преступление, до конца признать себя виновным.

Предрасположенность к агрессивному поведению проявляется у 79 % подростков, что выражается в культе физической силы, как способа самоутверждения или является защитной реакцией: отстоять свой статус и избежать репутации «слабака».

У 64 % подростков выявлено безразличное отношении к нормам морали и права, для них характерен низкий уровень развития правовой культуры, слабый понятийный аппарат, касающийся сферы нравственности, подростки затрудняются в формулировании собственных суждений об основных этических понятиях. Такие подростки не переживают чувства раскаяния в совершенном преступлении, чувства вины для них не существует.

Для 61 % подростков характерны не сформированные способы взаимодействия с окружающими. Они демонстрируют неприязненное отношение не только ко взрослым, но и сверстникам. Общение выступает как средство компенсации неудовлетворенности своим положением, средство самоутверждения.

У половины девушек, участвующих в исследовании (3 несовершеннолетних) выявлено непринятие женской социальной роли, что свидетельствует об отвержении традиционно женских ценностей и готовности к реализации мужских поведенческих стереотипов.

В ходе исследования установлено, что для подростков, вступивших в конфликт с законом, характерна тенденция развития и других форм девиантного поведения. Так, у 26 % подростков выявлена предрасположенность к аддиктивному поведению. Склонность к суицидальному поведению, проявляющаяся в различных формах аутоагрессии, низкой ценности собственной жизни выявлена у 12 % опрошенных. Тенденция к развитию агрессивного поведения, проявляющегося, преимущественно, во взаимоотношениях с другими, характерна для 52 % опрошенных.

Устойчивую направленность на реализацию делинквентного поведения в дальнейшем имеют 17 % подростков, готовность к реализации данной формы поведения, связанная с низким уровнем самоконтроля, конформностью, неспособностью противостоять групповому давлению, наблюдается у 60 % опрошенных.

Таким образом, типичными психологическими особенностями подростков, вступивших в конфликт с законом, являются нарушения личностного развития в трех основных сферах: когнитивной — несформированный образ «Я», иррациональные, разрушительные мысли, несфор-

мированность нравственно-этических представлений; эмоциональной — высокая агрессивность, тревожность, страхи; поведенческой — низкий уровень самоконтроля и саморегуляции во всех сферах жизнедеятельности.

На основании полученных данных были определены основные задачи индивидуальной работы с подростками: развитие «Я-концепции»; формирование системы общечеловеческих ценностей и гуманистической установки по отношению к другим людям; расширение сферы осознаваемого в понимании мотивов противоправного поведения, формирование адекватной самооценки и положительного самоотношения; формирование жизненной перспективы; развитие навыков межличностного взаимодействия, формирование стратегий проблемпреодолевающего поведения и т.п.

Данные, полученные в ходе проведенного исследования, могут быть использованы для организации работы по профилактике девиантного поведения у подростков в общеобразовательных учреждениях, а решение выше названных задач является ориентиром при выборе форм, методов и содержания профилактической работы.

#### *Литература:*

1. Белопольская Н.Л. Самосознание современных подростков / Н.Л. Белопольская, С.В. Иванова, Е.И. Свистунова // М.: Институт психологии РАН, 2007. — 332 с.
2. Болобочану А.В. Содержание коммуникативных потребностей подростка в разных условиях общения со взрослыми / А.В. Болобочану // Вопросы психологии. — 2006. — № 4.
3. Журавлев А.Л. Психологические исследования духовно-нравственных проблем / А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. // М.: Институт психологии РАН, 2011. — 480 с.
4. Ипатов, А.В. Подросток: от саморазрушения к саморазвитию. Программа психологической помощи / А.В. Ипатов // СПб: Речь, 2011. — 112 с.

## **Особенности межличностных отношений в студенческой группе**

Данилова Елена Львовна, студент

Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары)

**С**туденческий возраст представляет собой особый период жизни человека, переходный от юности к зрелости. Юношеский («студенческий») возраст, юношеский период — это начало самостоятельной, взрослой жизни.

В юношеском возрасте выделяются следующие возрастные периоды: 16–17 лет — ранняя юность, 17–20 лет — собственно юность, 20–21 год — поздняя юность. Эти возрастные периоды имеют свою специфику, но, при этом, обладают многими общими характеристиками.

В исследованиях Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, А.А. Реан, В.И. Слободчикова, В.А. Сластенина, Е.И. Степановой и ряда других исследователей накоплен значительный эмпирический и теоретический материал, позволяющий говорить о том, что межличностные отношения студентов обуславливается, во-первых, возрастными осо-

бенностями данной социальной группы, во-вторых, особенностями присущей ей деятельности.

Профессиональная подготовка в вузе проходит на основе вовлечения будущего специалиста в такие виды деятельности как учебная, научно-исследовательская и общественная деятельность.

Учебная деятельность выступает основным видом деятельности студента, занимающим наибольший объем времени во всем процессе подготовки будущих специалистов. Научно-исследовательская деятельность выполняется в процессе участия в работе различных научных сообществ и объединений. Общественная работа позволяет значительно обогатить социальный опыт студентов в сфере построения межличностных взаимодействий, сформировать у них позитивные личностные черты.



В период обучения в вузе студенты проявляют себя также в эстетической и досуговой видах деятельности, которые в случае их положительной направленности оказывают позитивное влияние на личностно-профессиональное развитие молодых людей, позволяют существенно обогатить содержание их межличностного взаимодействия.

Пестрота национального, социально-экономического состава молодых людей, обучающихся в вузе, присущего им интеллектуального, креативного потенциала, развитость профессиональных и общекультурных интересов и ценностных ориентаций и т.д. делает среду студенческой молодежи достаточно неоднородной. Данная неоднородность проявляется на уровне познавательной активности молодых людей, их ориентации в установлении трудовых отношений, а также на качественном и содержательном состоянии выстраиваемого ими межличностного взаимодействия.

Среди множества факторов — экономических, политических, культурных и т.д. — высоко значимой для построения и развития межличностных отношений студентов выступает среда, формируемая в рамках вуза.

Образовательная среда включает в себя ряд структурных единиц, оказывающих влияние на личность. В интерпретации Г.А. Ковалева она состоит:

- 1) физическое окружение (архитектура здания вуза, размеры, находящихся в нем учебных помещений и т.д.);
- 2) человеческие факторы (личностные, статусно-ролевые, возрастные, национальные и иные особенности обучающихся);
- 3) программы обучения (стиль преподавания, особенности контроля и оценки и т.д.).

Несмотря на прослеживающееся влияние всех обозначенных структурных единиц образовательной среды на межличностные отношения студентов, в качестве ведущих для их построения в психологии рассматривается человеческий фактор.

Студенческая академическая группа, которая является первой и основной ячейкой, где формируется личность будущего специалиста. Студенческая группа — сложное и многообразное социальное явление, которое развивается по объективно существующим законам, законам общения.

Мощное социализирующее воздействие на личность студента оказывает сама студенческая среда, особенности студенческой группы, в которую входит человек, особенности других референтных групп.

В студенческой группе происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных, эмоциональных и деловых взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров и т.п. Все эти групповые процессы оказывают сильное влияние на личность студента, на успешность его учебной деятельности и профессионального становления, на его поведение.

Такие особенности студенческой группы, как однородность возрастного состава (разница в возрасте обычно не более 5 лет), обуславливает возрастное сходство ин-

тересов, целей, психологических особенностей, способствует сплочению группы. Основной вид деятельности студенческой группы — учение, а факторы учебного сплочения слабее, чем производственные, поэтому порой сплоченный коллектив не складывается: каждый сам по себе.

Студенческие группы функционируют как на основе самоуправления через систему формальных и неформальных лидеров, так и подвергаются определенным управляющим воздействиям со стороны преподавателя. В студенческой группе проявляются такие социально-психологические явления, как:

- 1) «коллективные переживания и настроения» — эмоциональная реакция коллектива на события в коллективе, в окружающем мире; коллективное настроение может стимулировать или угнетать деятельность коллектива, приводя к конфликтам, может возникать настроение оптимистическое, безразличное или неудовлетворенности;
- 2) «коллективные мнения» — сходство суждений, взглядов по вопросам коллективной жизни, одобрение или порицание тех или иных событий, поступков членов группы;
- 3) явления подражания, внушаемости или конформизма, явления соревнования — форма взаимодействия людей, которые эмоционально ревностно относятся к результатам своей деятельности, стремятся добиться успеха.

Межличностные отношения связывают, прежде всего, студентов с друг другом. Отношения типа «студент-студент» в вузовской среде относятся к горизонтальному уровню взаимодействия, которое характеризуется интенсивностью неформального общения, удовлетворением психологических потребностей, формированием черт характера и свойств личности. Отношения между студентами представляют с собой форму взаимодействия со сверстниками, пропитанную специфическими задачами профессионализации.

Как отмечает Е.Е. Сапогова, общение со сверстниками решает целый ряд специфических задач. В трактовке автора, оно представляет с собой, прежде всего, важный канал специфической информации, которую нельзя или по каким-то причинам стыдно получить от взрослых.

Кроме того, по данным Е.Е. Сапоговой, общение со сверстниками в студенческом возрасте продолжает выступать средством усвоения молодыми людьми статусов и ролей, отработки коммуникативных навыков и стилей общения в новой социальной среде. Важно также и то, что данное общение выступает разновидностью эмоционального контакта, способствующей осознанию группой своей принадлежности, автономия, эмоционального благополучия и устойчивости.

Качество межличностных отношений студентов во многом определяется уровнем развития студенческой группы.

Являясь одной из разновидностей социальных групп, студенческая группа развивается по объективно существующим законам общества, но обладает и некоторым своеобразием и неповторимостью.

Среди особенностей студенческой группы, влияющих на устанавливаемые в ней межличностные отношения можно выделить следующие:

- цель, состоящая из овладения знаниями, умениями, навыками и подготовки к профессиональной деятельности;
- учеба как основной вид деятельности;
- индивидуальные формы труда;
- отсутствие отношений «по вертикали»;
- относительная возрастная однородность;
- ограниченность периода существования.

Развитие студента на различных курсах имеет некоторые особые черты.

Первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям.

Второй курс — период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизни второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершен.

Третий курс — начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности.

Четвертый курс — первое реальное знакомство со специальностью в период прохождения учебной практики. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры.

Пятый курс — перспектива скорого окончания вуза формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т.п. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза.

Поиски друга жизни играют на III–IV курсах большую роль, оказывая влияние и на успеваемость, и на общественную деятельность студентов. Интерес к противоположному полу занимает значительное место в мыслях и поведении студентов. Но было бы ошибкой видеть в этом негативное явление. Интимные отношения нередко способствуют повышению желания лучше учиться, рабочему настроению, творческой активности. Данные социологов говорят, что, как правило, после некоторого «затишья» семейные пары не остаются в стороне от общественной работы и не выпадают из коллектива. Вступление в брак большинства студентов к концу учебы не ведет к распаду студенческих коллективов, хотя число непосредственных межличностных и межгрупповых контактов среди его членов несколько уменьшается.

Студенческий возраст, в котором пребывают члены группы — это пора достижений, стремительного накопления знаний, умений, становления нравственности, обретение новой социальной позиции. В это же время, юношеский возраст характеризуется потерей детского мироощущения и наступает пора сомнений в собственных силах, возможностях, утверждение собственного «Я» в обществе, и взаимоотношений с окружением. На этой почве отношение к коллективу меняется по сравнению со школьными годами, наблюдается избирательность в межличностном общении, критичность по отношению к коллективу. Активность и процесс утверждения своего «Я» среди сверстников затрудняется тем, что он осуществляется на основе однотипных профессиональных интересов, на что указывает Ю.А. Самарин.

Таким образом, знание психологических особенностей студенческого возраста на современном этапе становится очень важным и необходимым явлением в психологии высшей школы. Становление личности студента происходит в академической группе, которая находится на определенном этапе своего развития. Характер развития личности в значительной мере обусловлен уровнем развития группы, в которую личность включена и в которой она интегрирована. В академических группах, которые достигли в своем развитии уровня коллектива, существуют благоприятные условия для формирования у студентов положительных качеств личности, необходимых современному специалисту.

#### Литература:

1. Андреева И.Н. Методологические основы изучения социально-психологического климата в академической группе вуза / И.Н. Андреева. — Минск, 1985. — С. 19–32
2. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А.Г. Ковалев. — М., 2001. — С. 52–56
3. Козуб Е.Л. Особенности взаимосвязи общения и межличностных отношений в студенческих группах педагогического вуза / Е.Л. Козуб. — М., 1994. — С. 74–89
4. Панферов В.Н. Общение и массовая информация в учебно-воспитательном процессе в вузе // Человек и общество / под ред. Б.Г. Ананьева и др. — Л., 1973. — с. 55–58
5. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. Юсупянц Э.А. — Ростов н/Д., 2002. — С. 528
6. Сапогова Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова. — М., 2001. — С. 57–90

## Психологические особенности проявления виктимного поведения у современной молодежи

Кузнецова Лейла Эдуардовна, кандидат психологических наук, старший преподаватель;

Ерошенко Александрина Николаевна, студент

Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (г. Шахты)

**А**ктуальность исследования психологических особенностей проявления виктимного поведения у современной молодежи определяется социальной и практической значимостью вопросов гуманизации общества, необходимостью решения задач формирования социально адаптированной личности, а так же возросшей потребностью в виктимологической профилактики и коррекции.

Ритм и стиль жизни, нормы и правила, которые диктует современное общество, все большая необходимость в самореализации молодежи приводит к различным проявлениям виктимности в их поведении. Молодые люди хотят реализовать себя в полной мере и захватывать все больше сфер для самоактуализации. Стремясь быть первыми во всем и всегда, они жертвуют своими потребностями, положительными эмоциями, отношениями со значимыми людьми, неосознанно порождая виктимность по отношению к себе.

В российской психологии крайне мало экспериментальных исследований по теме виктимного поведения личности, имеются лишь единичные работы, изучающие психологические особенности детей и подростков на судебно-психиатрическом материале (Бурелов Э.А., 1991; Морозова И.Г., 1992; Кузнецов И.В., 1994; Догадина М.А., Пережогин Л. О; Кудрявцев И.А., 1988 и др.). Однако необходимость в таких исследованиях все более возрастает в практическом отношении (Гурьева В.А., 1991).

До настоящего времени малоизученными оказались проблемы генезиса виктимного поведения, системы факторов, детерминирующих его возникновение, особенности проявления этих паттернов поведения у молодежи. Практически нет хоть сколько-нибудь удовлетворительного диагностического материала, позволяющего выявлять потенциальную виктимность человека. Также отсутствует разработанная система превентивных мероприятий, направленных на предотвращение реализации виктимного потенциала [1].

Сегодня виктимность и виктимное поведение лица становится предметом пристального внимания социальной психологии (Мудрик А.В., Хартман С., Анлауф К., Туляков В.А., Холыст Б., Эминов В.Е., Еникеев М.И), психологии личности (Васильев В.Л., Мамайчук И.И., Догадина М.А., Пережогин Л.О., Прозументов Л.М., Франк Л.В.), психопатологии (Асанова Н.К., Рыбальская В.Я.).

Виктимность рассматривается нами как психологическое отклонение, закрепленное в привычных формах че-

ловеческой активности (поведении), обуславливающих потенциальную или реальную предрасположенность субъекта становиться жертвой [3].

Виктимность определяется совокупностью эмоционально-личностных особенностей, способствующих дезадаптивному стилю реагирования субъекта, приводящему к ущербу для его физического или эмоционально — психического здоровья [2]. При этом возможность реализации данных качеств во многом зависит от наличия конкретной ситуации. Поэтому изучение психологических аспектов виктимного поведения должно проводиться на двух основных уровнях: как следствие социального процесса и как индивидуальная девиация. Несомненно, уровень виктимности может быть в пределах нормы, а может выходить за рамки нормы, проявляться как дезадаптация личности или нарушение паттернов его взаимодействия со средой.

Многочисленные исследования показали, что дети, особенно подросткового возраста, наиболее склонны к проявлению виктимного поведения. Скорее всего, полученные результаты обусловлены особым вниманием исследователей к криминальному поведению личности и рассмотрению виктимной личности как жертве преступления.

Но, если рассматривать виктимность по Л.В. Франку как повышенную способность человека в силу его социальной роли и ряда физических и духовных качеств при определенных обстоятельствах становиться потерпевшим [4], то к группе «риска» можно отнести людей с низким социально-экономическим статусом: молодежь (студентов), стариков, инвалидов. Учитывая требования современных российских работодателей к нанимаемому персоналу, к «жертвам» можно отнести женщин старше 40—45 лет и мужчин старше 45—50 лет. В связи с чем, в категорию людей, склонных к виктимному поведению, в российском обществе попадает значительная часть зрелых самостоятельных личностей, желающих работать, зарабатывать и самореализовываться в жизни.

Таким образом, у многих людей имеется потенциальный «психологический комплекс виктимности», у кого-то больше обусловленный личностными особенностями, а у кого-то социальной ситуацией развития современного общества. В любом случае он сказывается на поведении людей и провоцирует агрессивное поведение по отношению к ним.

Японский виктимолог Коити Миядзава выделял как общую виктимность, зависящую от социальных, ролевых и гендерных характеристик жертвы, так и специальную,

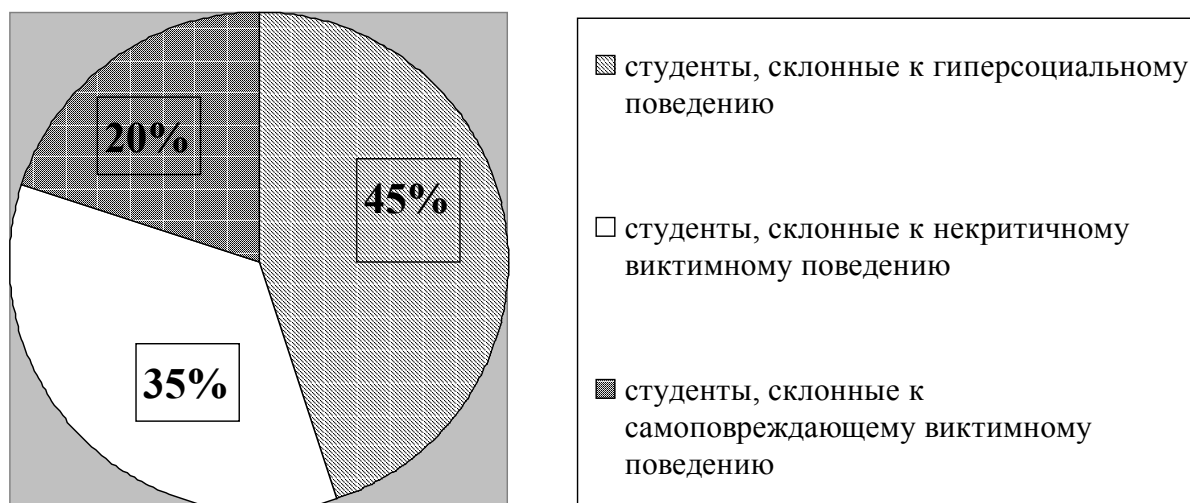


Рис. 1. Студенты, склонные к различным видам виктимного поведения

реализующуюся в установках, свойствах и атрибуциях личности. Причем, по утверждению К. Миядзавы, при наложении этих двух типов друг на друга виктимность увеличивается [3].

Холыст Б. вводит понятие виктимогенного потенциала, включающего в себя состояние индивидуальной и групповой виктимизации в конкретный исторический момент. Несомненно, качества личности, составляющие виктимогенный потенциал, относительно, и объективизируются лишь как элементы системы «человек — среда» в контексте адаптационной реакции [3]. К сожалению, социально-экономические условия развития современного общества представляют благоприятную среду для развития виктимогенного потенциала личности молодого человека, пытающегося максимально адаптироваться и самореализоваться.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей проявления виктимного поведения у современной молодежи. Мы предполагаем, что разновидность проявления виктимного поведения у молодежи обусловлена их адаптационным потенциалом и особенностями психоэмоционального состояния личности.

Исследование проходило на базе ЮРГУЭС г. Шахты Ростовской области. В исследовании приняли участие студенты в возрасте 17–25 лет: юноши (80 человек) и девушки (70 человек). На первом этапе исследования было обследовано 150 студентов с целью выявления юношей и девушек, склонных к виктимному поведению и особенностей проявления у них виктимного поведения (разновидностей виктимности). Использовалась методика «Склонность к виктимному поведению» О.О. Андроникова. На втором этапе были изучены психологические факторы виктимного поведения молодежи с использованием методики «САН» В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, методики диагностики социально-психологической адаптации личности К. Роджерса и Р. Даймонда.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

Из 150 студентов было выявлено 60 человек, склонных к виктимному поведению, что составляет 40% от общего числа студентов, принявших участие в исследовании. Из них (рис. 1):

— 45% студентов склонны к гиперсоциальному виктимному поведению. Гиперсоциальное поведение — жертвенное поведение, социально одобряемое и зачастую ожидаемое. Это люди активные, самоуверенные, нетерпимые к поведению, нарушающему общественный порядок. Именно такое положительное поведение навлекает на них действия агрессора.

— 35% студентов склонны к некритичному виктимному поведению. Студенты демонстрируют неосторожность, неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации в результате каких-либо личностных или ситуативных факторов. Некритичность может проявиться как на базе негативных личностных черт (алчность, корыстолюбие и др.), так и положительных (щедрость, доброта, отзывчивость, смелость и др.).

— 20% студентов склонны к самоповреждающему виктимному поведению. Самоповреждающее и саморазрушающее поведение — жертвенность, связанная с активным поведением человека, провоцирующим ситуацию виктимности своей просьбой или обращением. По существу для активных потерпевших характерно поведение двух видов: провоцирующее, если для причинения вреда привлекается другое лицо, и самопричиняющее, которое характеризуются склонностью к риску, необдуманному поведению, зачастую опасному для самого человека и окружающих. Они могут не осознавать последствий своих действий или не придавать им значения, надеясь, что все обойдется.

Изучение адаптационного потенциала и особенностей психоэмоционального состояния молодежи, склонной к

проявлению различных видов виктимного поведения, показало:

— молодежь с гиперсоциальным видом виктимного поведения характеризуется высоким уровнем адаптации, который происходит за счет позитивного отношения к себе и к другим людям. Наблюдается уверенность в себе, оптимизм, активность, социальная нормативность, ответственность, отзывчивость, высокая коммуникабельность. Психоэмоциональное состояние характеризуется высоким уровнем активности и настроения, эмоциональным комфортом.

— молодежь с некритичным видом виктимного поведения характеризуется средним уровнем адаптации, который поддерживается в основном за счет высокого позитивного отношения к другим людям. Однако наблюдается пониженное принятие себя, что приводит к высокой отзывчивости и неспособности отказа другим людям. Психоэмоциональное состояние характеризуется снижением самочувствия и эмоционального комфорта.

— молодежь с самоповреждающим видом виктимного поведения характеризуется средним уровнем адаптации, который поддерживается за счет высокой уверенности в себе, принятия себя и других людей. Психоэмоциональное состояние характеризуется сниженным эмоциональным комфортом, самочувствием и настроением.

Таким образом, 40% современной молодежи проявляет склонность к виктимному поведению. Доминирующими видами виктимного поведения у студентов стали: гиперсоциальное, некритическое и самоповреждающее поведение. Разновидность проявления виктимного поведения у молодежи обусловлена их адаптационным потенциалом и особенностями психоэмоционального состояния личности.

#### *Литература:*

1. Малкина-Пых И.С. Психология поведения жертвы / И.С. Малкина-Пых. — М.: Наука, 2009. — 329 с.
2. Мудрик А.В. Виктимология / А.В. Мудрик. — М.: Магистр, 2002. — 524 с.
3. Ривман Д.В., Устинов В.С. Виктимология / Д.В. Ривман, В.С. Устинов. — СПб.: Гардарики, 2000. — 320 с.
4. Франк Л.В. Виктимология и виктимность / Л.В. Франк. — Душанбе, 2002. — 342 с.

## **Интимно-личностный аспект в межполовых отношениях молодежи**

Нудель Елена Львовна, аспирант  
Белгородский государственный университет

Межличностные отношения в социальной психологии являются одной из тех проблем, актуальность которой не утрачивается со временем. Вопросы о специфических особенностях межличностных отношений, о механизмах их формирования и развития продолжают интересовать исследователей. Это связано с тем, что в каждый отдельный отрезок исторического времени цен-

Гиперсоциальный вид виктимного поведения характеризуется высоким уровнем адаптации. Снижение адаптации при некритичном виде виктимного поведения происходит по причине недостаточного принятия себя, что приводит к высокой отзывчивости и неспособности отказа другим людям, а в дальнейшем к снижению самочувствия и эмоционального комфорта. Снижение адаптации при самоповреждающем виде виктимного поведения происходит по причине самоуверенности, приводящей к снижению эмоционального комфорта, самочувствия и настроения.

Обнадеживает, что в выявленных группах студентов, склонных к виктимному поведению, не наблюдается значительного снижения адаптации. Это свидетельствует о том, что современная молодежь способна приспособиться ко многим жизненным ситуациям и реализовать себя в полной мере. Однако, в зависимости от вида виктимного поведения, проявляющегося у молодежи, студенты нуждаются в психологической помощи с использованием соответствующих техник психологического воздействия.

Социально-педагогический аспект профилактики виктимного поведения включает широкий круг мер, направленных на обеспечение нормального и гармоничного развития личности, создание безопасной и благоприятной микросоциальной среды. Следует больше внимания придавать организации молодежных клубов для проведения безопасного досуга, развития интересов и коммуникативных способностей, формирование морально-нравственных принципов об общественно приемлемых формах и безопасных стереотипах поведения в различных ситуациях.

ности и образы человеческих взаимоотношений могут изменяться. Вопросы подготовки молодых людей к будущей семейной жизни и, в частности, вопросы полового воспитания, давно привлекали внимание общества.

Разработка категории «отношение» в отечественной науке принадлежит В.Н. Мясищеву, который определяет их как «содержательную» связь человека с внешним



миром. Через «отношение» проявляется природа субъективного в человеке. Раскрывается социально-психологическое содержание связей личности со средой. Таким образом, отношения есть некий результат взаимодействия человека с миром.

Отношения представляют собой целостную систему избирательных, сознательных связей личности с разными сторонами действительности, включающие три взаимосвязанных компонента: отношение человека к людям, к себе, к предметам внешнего мира [6, с. 130].

Наиболее важными отношениями личности В.Н. Мясищев выделяет социально-психологические отношения, которые представляют собой взаимоотношения, т.е. результат взаимных усилий партнеров по совместной деятельности и общению. Взаимоотношения формируются посредством общения через межличностное отражение. Общение выступает как процесс, который делает реальностью отношения людей.

Категория «отношение» является одной из ключевых в психологической науке. Содержание и характер взаимодействия людей определяется не только их внутренними побуждениями (потребности, интересы, мотивы и т.д.) и особенностями выполняемых деятельности (цели, методы, средства), но и их отношениями друг к другу. Отношения — это взаимосвязи между людьми, во-первых, как представителями определенных социальных общностей в разных сферах социальной жизни, во-вторых, как личностями (индивидуальностями). Первый из указанных типов отношений в психологии принято называть общественными, второй тип — межличностными отношениями. [5, с. 171]

Как указывал Я.Л. Коломинский (1970), взаимоотношения представляют собой специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность непосредственного одновременного или отсроченного ответного личностного отношения. Следует подчеркнуть, что они выступают не только как отношения субъекта к другому человеку как объекту-субъекту, но и как взаимоотношения двух субъектов.

Особенностями межличностных отношений являются: обязательно персонифицированный контакт, длительность и устойчивость контактов, которые основаны на чувствах, как устойчивом эмоциональном отношении одного человека друг к другу. Ядром отношений являются сознательные усилия партнеров, направленные на взаимопонимание, а чувства, выражающиеся в действиях и поступках, задают содержание отношений. Основными структурными компонентами межличностных отношений выделяются: действенная, эмоциональная, оценочная (Киричук А.В., 1964); поведенческая, аффективная и когнитивная (Коломинский Я.Л., 1977), поведенческая, аффективная, гностическая (Бодалев А.А., 1994). Поведенческий или действенный компонент подразумевает действия и поступки, проявляется в стиле взаимодействия, особенностях коммуникации. Эмоциональный компонент выражается в эмоциональных переживаниях, межличностной привлекательности. Оценочный (или когнитивный) участвует в

процессе социального восприятия и выражается в социальных стереотипах, представлениях. К параметрам, задающим содержание отношений, относят следующее: степень психологической близости, валентность отношений, позиция партнеров, степень знакомства [6, с. 132].

Гозман Л.Я. (1987) основным критерием типологии отношений определяет эмоционально-оценочный компонент. В зависимости от содержания (или типологии) отношений (дружеские, любовные, приятельские, деловые и т.д.) определяются особенности коммуникации, роли партнеров по общению, их функции, сценарий поведения.

Поведение людей в межличностных отношениях задается не только эмоциональным отношением друг к другу, но и их социальными представлениями об отношениях (о дружбе, любви и т.д.), которые приобретаются в процессе познания окружающего мира и выступают как один из регуляторов социального поведения человека. Социальные представления о тех или иных отношениях содержат информацию о том, как должны развиваться эти отношения, каким должен быть партнер (его качества, стиль поведения). Каналами трансляции информации социальных представлений выступают средства массовой информации, малые группы, традиции и т.д., поэтому зачастую она выражена в стереотипах. Конечно, нельзя говорить о том, что поведение людей предопределяется его социальными представлениями только прошлого опыта, но как отмечал В.Н. Мясищев «...стереотипы можно рассматривать как функциональный момент человеческих отношений».

Одной из стратегических линий поведения в периоде ранней взрослости является усиление субъективной значимости полоролевых стереотипов социальных ролей, сексуальное поведение молодых, выбор партнера или, по выражению А.А. Ухтомского, «смещения доминанты на другом», планирование и формирование семьи. В повседневной жизни такая «поисковая активность» становится основным ингредиентом, который придает жизни молодых людей особую чувственность, насыщенность, эмоциональность, ощущение полной реализации жизненных сил, состояние близкого счастья и обозначается нами как интимно-личностная сфера, под которой мы будем понимать глубинную, базовую сферу личности, представленными особыми переживаниями и избирательно-чувственными отношениями [11, с. 146].

В начале 90-х гг. американский ученый М. Кнэпп разработал коммуникационную модель развития и ухудшения отношений. По его мнению, аффилиация может меняться как в сторону увеличения, так и снижения. Модель включает 10 этапов развития взаимодействия. Первые пять этапов связаны с нарастающей близостью и включают в себя поступательное развитие отношений:

1. Вступление — период вступления в контакт и первичного узнавания;
2. Экспериментирование — партнеры узнают друг друга; апробируют общие темы и темы, которых следует избегать, выявляя ценности и отношение к разным вещам;

3. Интенсификация — отношения усиливаются и предполагают большее раскрытие, основанное на доверии;

4. Интеграция — партнеры начинают разделять друг с другом разные аспекты своей профессиональной и личной жизни, включая «парную» идентичность;

5. Объединение — публично объявляется, что обязательства взяты и контракт заключен. В любовных отношениях это этап объявления помолвки и вступления в официальный брак.

На каждом этапе развитие взаимных отношений может замедляться, приостанавливаться, стабилизироваться или замирать. В обыденной жизни мы называем первый этап простым знакомством. После этапа экспериментирования такие отношения уже переходят в приятельские. На этапе интенсификации возникает дружба, которая на этапе интеграции приводит к тесному взаимодействию, сотрудничеству и совместной деятельности. Объединение предполагает союзнические отношения в любых ситуациях.

Человек чувствует себя полностью счастливым лишь тогда, когда он любит и ему отвечают взаимностью. Это подтверждается и многочисленными исследованиями, согласно которым наличие тесных, проверенных временем взаимоотношений повышает жизнеспособность индивида. В поисках таких взаимоотношений мы готовы провести половину жизни. Можно рассмотреть любовь как зарождение, развитие и укрепление чувства по той же схеме, по которой Кнепп рассматривал дружбу. Большинство начальных проявлений будущей любви будут такими же [10, с. 330–331].

Сложность развития интимно-личностной сферы связана с необходимым уровнем зрелости чувств человека, формированием особых отношений с людьми, принятием и реализацией собственной половой роли. Становление интимно-личностной сферы происходит постепенно и представляет собой эволюционную систему психологических качеств личности, развитие способности дружить, любить и заботиться о детях.

Каждая стадия развития человека характеризуется, по Эриксону (1996), выделением собственной витальной силы, в которой нуждается человек, чтобы стремиться к чему-либо, бороться и достигать. Базисными добродетелями юности он предлагает считать надежду и верность. Стадию ранней зрелости можно дополнить третьей добродетелью — любовью, которая не противоречит первым двум, а органически вписывается в общий контекст, превнося дополнительные силы. Г.Е. Зборовский (1991) пишет, что любовь как социальный феномен ближе и понятнее студенческой молодежи, чем что-либо другое.

Особую роль удовлетворения потребности в любви и дружбе отводится в гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс). Данные авторы считают, что потребность в самоактуализации реализуется только в том случае, если будут удовлетворены обе эти потребности.

Молодые люди испытывают необходимость заводить дружбу, чувствовать привязанность, радоваться другим людям, любить. В радиус значимых отношений входят друзья и сексуальные партнеры. Сформированная потребность в аффилиации постепенно фокусируется, считает Э. Эриксон (1996), на выборе партнера, «который будет допущен во внутреннее пространство «навсегда»».

Таким образом, основной выбор данного возрастного периода — это интимность. Определяющую роль в формировании сексуальных норм человека играет чувство любви.

Обобщив все сказанное как вызревание потребности молодых в любви. В установлении интимных отношений, можно утверждать, что полоролевое и сексуальное поведение молодежи является одним из ведущих в их жизненном сценарии интимно-личностной сферы, при котором контекстуальная частота событий, связанных с вопросами пола, велика. Позитивным результатом такого поведения можно считать выбор спутника жизни, «вместе с которым предстоит совершить цикл «работа — рождение детей — отдых», чтобы обеспечить своим детям надлежащее развитие».

### Литература:

1. Бодалев А.А. Психология межличностного общения. — Рязань, 1994.
2. Бодалев А.А. Психология межличностных отношений. — М., 1979.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. — М.: Изд. МГУ, 1987.
4. Журавлев А.Л., Соснин В.А., Красников М.А. Социальная психология: учебное пособие. — М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2008. — 416 с. — (Высшее образование).
5. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Учебное пособие. — Минск: ТетраСистемс, 2000. — 432 с.
6. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: Учебник для вузов. — СПб: Изд. Питер, 2001.
7. Мясичев В.Н. Психология отношений // Под ред. А.А. Бодалева — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж, 1995. — 356 с.
8. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. — Л.: ЛГУ, 1979.
9. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. — Киев, 1990.
10. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. — СПб.: Питер, 2010. — 672 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
11. Ухтомский А.А. Письма. «Пути в незнание». М., 1973.

## Арт-терапевтические и психодиагностические методы коррекции осужденных женщин (из опыта работы психолога пенитенциарной системы)

Щербакова Наталья Егоровна, педагог-психолог  
МАДОУ «Детский сад №396» (г. Пермь)

*В статье, помимо теоретических аспектов психокоррекционной работы с клиентом, представлено такое ее направление как арт-терапия (терапия искусством). Также опыт индивидуальной практической работы с осужденной женщиной по диагностике уровня «эмоционального выгорания» и принятия ситуации лишения свободы. Представлен опыт работы с клиенткой: приведены результаты психологической диагностики, психокоррекции на разных её этапах и, в целом, консультирования осужденной женщины.*

**Ключевые слова:** психокоррекция, арт-терапия, эмоциональное выгорание.

Термин «коррекция» буквально означает «исправление». Психокоррекция — это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия.

Выделяют специфические черты психокоррекционного процесса, отличающие его от психотерапии:

Психокоррекция ориентирована на клинически здоровую личность, имеющую в повседневной жизни психологические трудности, проблемы, жалобы невротического характера, а также на людей, чувствующих себя хорошо, но желающих изменить свою жизнь либо ставящих перед собой цель развития личности.

Коррекция ориентируется на здоровые стороны личности независимо от степени нарушения.

В психокоррекции чаще ориентируются на настоящее и будущее клиентов.

— Психокоррекция обычно ориентируется на среднесрочную помощь (в отличие от краткосрочной — до 15 встреч — помощи при консультировании и долгосрочной — до нескольких лет — помощи при психотерапии).

— В психокоррекции акцентируется ценностный вклад психолога, хотя отклоняется навязывание определённых ценностей клиенту.

— Психокоррекционные воздействия направлены на изменение поведения и развитие личности клиента.

Основное отличие психокоррекции от воздействий, направленных на психологическое развитие человека, заключается в том, что психокоррекция имеет дело с уже сформированными качествами личности или видами поведения, и направлена на их *переделку*. Основная задача *развития* состоит в том, чтобы при отсутствии или недостаточном развитии *сформировать* у человека нужные психологические качества.

Известно, что арт-терапия — это специализированная форма психотерапии и психокоррекции, основанная на искусстве, в первую очередь изобразительной и творческой деятельности.

Первоначально арт-терапия возникла в контексте теоретических идей З. Фрейда и К.Г. Юнга, а в дальнейшем приобрела более широкую концептуальную базу, включая

гуманистические модели развития личности К. Роджерса и А. Маслоу.

Важнейшей техникой арт-терапевтического воздействия является техника активного воображения, направленная на то, чтобы столкнуть лицом к лицу сознательное и бессознательное и примирить их между собой посредством аффективного взаимодействия.

В качестве ещё одного возможного коррекционного механизма рассматривается сам процесс творчества как исследование реальности, познание новых, прежде скрытых от исследователя сторон и создание продукта, воплощающего эти отношения.

Выделяют два основных механизма психологического коррекционного воздействия, характерных для метода арт-терапии.

Первый механизм состоит в том, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти её разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта.

Второй механизм связан с природой эстетической реакции, позволяющей изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение».

В работе с осужденными женщинами приходится учитывать их психологические особенности, эмоциональные состояния в условиях лишения свободы. Положительно зарекомендовал себя такой метод работы сданной категорией лиц как «Психологический театр».

«Психотерапевтический театр» — это особая форма терапии, где возможно разрешение глубоких личностных проблем, свободное выражение чувств и эмоций. Через занятия творческой деятельностью и восприятие этого процесса у осужденных идёт пробуждение тех эмоций, которые часто остаются невостребованными в повседневной жизни, происходит восстановление нарушенных контактов внутри личности. Она обретает собственную ценность.

Методика проведения занятий психотерапевтического театра включает проведение театральных, литературных, драматургических, социально-психологических тренингов и арт-терапевтических сеансов.

Для составления сюжета психотерапевтических этюдов, написания пьес, литературных композиций создаются психотерапевтические сюжетные лаборатории из числа участников театра. Промежуточные результаты предъявляются в форме «показов», которые выносятся на обозрение и обсуждение всех участков, подвергаются анализу и критике экспертов.

На арт-терапевтических сеансах предлагается использование музыки в психотерапевтических целях. На каждом занятии по арт-терапии создаются необходимые условия для открытых доверительных контактов внутри группы, восприятия информации, творческой атмосферы работы, которые поддерживаются самими участниками группы психологической коррекции и сами по себе имеют для них ценность.

Кроме возможности обрести душевное равновесие в процессе оздоровительных арт-терапевтических сеансов-тренингов осуждённые не меньше ценят возможность открыть новый опыт творческого выражения себя и эффективного разрешения психологических проблем «здесь и теперь». Именно с такими ожиданиями осуждённые приходят на занятия по арт-терапии.

У осуждённых женщин, прошедших курс по арт-терапии, наблюдается улучшение физического и эмоционального самочувствия (оценка субъективного состояния осуждённых), уменьшение количества жалоб невротического характера (снижение количества обращений за медицинской помощью), устойчивость положительных изменений в сфере поведенческой и эмоциональной культуры (экспертная оценка сотрудников ИУ на основе наблюдений).

Арттерапия имеет следующие преимущества перед методиками, основанными исключительно на вербальном воздействии:

- вызывает положительные эмоции, помогает преодолеть апатию, безразличие, отсутствие инициативы, безнадёжность, тоскливое настроение и сформировать более активную жизненную позицию;
- мобилизует творческий потенциал человека и отвечает его фундаментальной потребности в самоактуализации, то есть раскрытии потенциальных возможностей индивида и утверждении им своего индивидуального способа бытия в мире;
- сближает людей, что особенно ценно в ситуациях взаимного отчуждения в местах лишения свободы;
- представляет уникальную возможность для проявления бессознательных психических процессов, выражения скрытых потребностей, актуализации вытесненных и забытых негативных действий и поступков, которые нуждаются в ревизии и новой самооценке.

Знание психологических особенностей осуждённых необходимо для правильной организации взаимодействия с ними, для достижения целей их исправления. Знание психологии личности помогает определить наиболее целесообразный путь позитивных изменений, выбрать оптимальные методы воздействия, обеспечить диффе-

ренцированный и индивидуальный подход к каждому осуждённому.

Важность теории в психологическом консультировании, как и в других областях психологической практики, трудно переоценить.

Теория помогает консультанту формулировать динамичные гипотезы, разъясняющие клиенту проблемы, и позволяет чувствовать себя в безопасности при столкновении с хаотичным, дезорганизованным внутренним миром некоторых клиентов. Bramer, Shostrom (1982) подчеркивают, что консультант, не усвоивший теоретические основы своей профессии, не ознакомившийся с исследованиями, выполненными в данной области, не сможет ничего сделать для клиента, кроме применения частной техники.

Каждая теория выполняет четыре основные функции: обобщает накопленную информацию; делает более понятными сложные явления; предсказывает последствия разных обстоятельств; способствует поиску новых фактов (George, Cristiani, 1990).

Эти функции вполне подходят к любой теории, лежащей в основе консультативной практики. Теория помогает консультанту обобщить опыт работы с самыми разными клиентами, понять природу большинства их проблем и формы проявления конфликтов, способствует эффективному применению конкретных методов. Благодаря теоретической подготовке консультант может выдвигать гипотезы в своей практической работе и предвидеть результаты консультирования.

Каждый консультант на основе практики «конструирует» свою теорию, которая чаще всего опирается на уже известные теоретические парадигмы, или ориентации (психоаналитическую, поведенческо-когнитивную, экзистенциально-гуманистическую). С накоплением опыта постоянно происходит корректировка, расширение, укрепление теоретической базы. От чего зависит выбор той или иной теоретической ориентации? Прежде всего, его определяет точка зрения консультанта на природу человека.

Консультирование и терапия клиентов, находящихся в ситуации лишения свободы, — трудная работа, начиная с поддержки и заканчивая принятием данной ситуации, разрешением тяжёлой и болезненной реакции, если клиент этого хочет. Профессиональная задача пенитенциарного психолога заключается в том, чтобы помочь клиенту по-настоящему пережить настоящее эмоциональное состояние, а не в том, чтобы притупить остроту душевных переживаний.

Изучение личности осуждённого способствует профилактике нарушений со стороны отрицательно настроенных осуждённых, формированию положительной психологической атмосферы в коллективе осуждённых, повышению эффективности деятельности самодеятельных организаций.

Зная прошлое и настоящее осуждённых, анализируя их отношение к совершенному преступлению, к наказанию,



режиму, администрации колонии, трудовой деятельности, к окружающим людям, психолог прогнозирует поведение осуждённого, как во время отбывания наказания, так и после освобождения.

В настоящее время исследования в области пенитенциарной психологии идут в направлении типологизации и изучения отдельных категорий осуждённых. В исправительных учреждениях представляет особый интерес изучение вновь прибывших в исправительное учреждение, освобождающихся условно-досрочно, имеющих право передвижения без конвоя, состоящих на профилактическом учёте, перемещаемых на строгие или улучшенные условия содержания и др. Каждая из перечисленных групп требует особого внимания и дифференцированного подхода.

Таким образом, если основная цель изучения личности осуждённого — подбор индивидуальных эффективных методов психологического воздействия, то основная миссия пенитенциарных психологов — изменить криминальную направленность осуждённых, прервать порочный круг преступлений, не допустить повторных правонарушений или, по крайней мере, снизить уровень отрицательного влияния криминальной среды на конкретного человека.

В статье представлен опыт диагностической работы с женщиной, осуждённой к лишению свободы на срок семь лет.

Постановка психологического диагноза и выработка рекомендаций по индивидуализации процесса исполнения уголовного наказания проводилась на основе изучения индивидуально-психологических особенностей личности осуждённой по следующим диагностическим тестам: методика «Диагностики уровня «эмоционального выгорания» В.В. Бойко; опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», разработанный Норманом С. Эндлером в соавторстве с Джеймсом А. Паркером и ассоциативный рисуночный тест.

Представим результаты диагностики Марии А., 35 лет, осуждённой к семи годам лишения свободы.

По результатам диагностики из основных стилей совладающего поведения, у Марии наиболее ярко представлены такие стили, как: «самоконтроль» (при котором отмечаются усилия по регулированию своих чувств и действий), и «поиск социальной поддержки» (при котором она находится в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки от других людей).

Отмечая выраженность совладающего поведения Марии, была выявлена такая тактика, как «конфронтативный копинг», что означает, что при стрессе в большей степени Марии присущи агрессивные усилия по изменению ситуации, которые предполагают определённую степень враждебности и готовность к риску. Дистанцирование, как некоторые когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить её значимость.

Усилия по регулированию своих чувств и действий (то есть самоконтроль), а также усилия в поиске действенной и эмоциональной поддержки от других людей (поиск социальной поддержки), и мысленное стремление или усилия,

направленные на бегство, избегание или уход от проблемы, а не дистанцирование от неё, ярко выражены.

Изучение переживаний трудных ситуаций, с которыми Мария пытается совладать, проливает свет на важные стороны проблемы — такие, как, например, внутренние и внешние ресурсы совладания. Это, прежде всего, внешние критерии, такие как: объективные показатели состояния здоровья, срок осуждения и пр.

На пике профиля «эмоционального выгорания» отмечаются симптомы: «неадекватное избирательное, эмоциональное реагирование» и «редукция профессиональных обязанностей», при этом отмечается выраженность таких симптомов, как: «неудовлетворённость собой» и «загнанность в клетку», «расширение сферы экономии эмоций».

Симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств» проявляется у неё усиливающимся осознанием психотравмирующих факторов, которые трудно или вовсе неустранимы (до освобождения ещё более трёх лет). При этом у Марии раздражение постоянно растёт, накапливается отчаяние и негодование. Неразрешимость ситуации приводит к развитию прочих явлений «выгорания».

Симптом «расширения сферы экономии эмоций» имеет место тогда, когда данная форма защиты осуществляется в общении с родными во время коротких или длительных свиданий.

Мария отмечала у себя, что она не в состоянии войти в положение другого, сочувствовать, сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать (симптом «эмоционального дефицита»), то есть отмечает у себя притупление чувств (реагирование без чувств и эмоций). Её почти ничто не волнует, не вызывает эмоционального отклика — ни позитивные обстоятельства, ни отрицательные, то есть возникает деперсонализированный защитный эмоционально — волевой антигуманистический настрой, который также проявляется на уровне физического и психического самочувствия. Иногда она пытается включить свой религиозный опыт, но это не приводит её к успокоению.

В результате своих неудач и неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства, Мария обычно испытывает недовольство собой, конкретными обязанностями, при которых включается механизм «эмоционального переноса» — энергетика направляется не только и не столько во вне, сколько на себя. К ней часто приходит чувство безысходности и потребность в самооправдании.

Результаты ассоциативного рисуночного теста АРТ показали особенности эмоциональной сферы Марии А., её ориентацию в среде, характер взаимоотношений с окружающими, актуальные потребности и пр. В целом, можно отметить, что её психическая деятельность чаще всего остаётся без внешнего проявления в форме мысли, намерения, желания и т.д. Сдерживание внешних психических проявлений приводит к возникновению определённого физического (в соответствующих группах мышц) и психического напряжения, что находит продолжение в любых продуктах её деятельности, в частности и в рисунках.



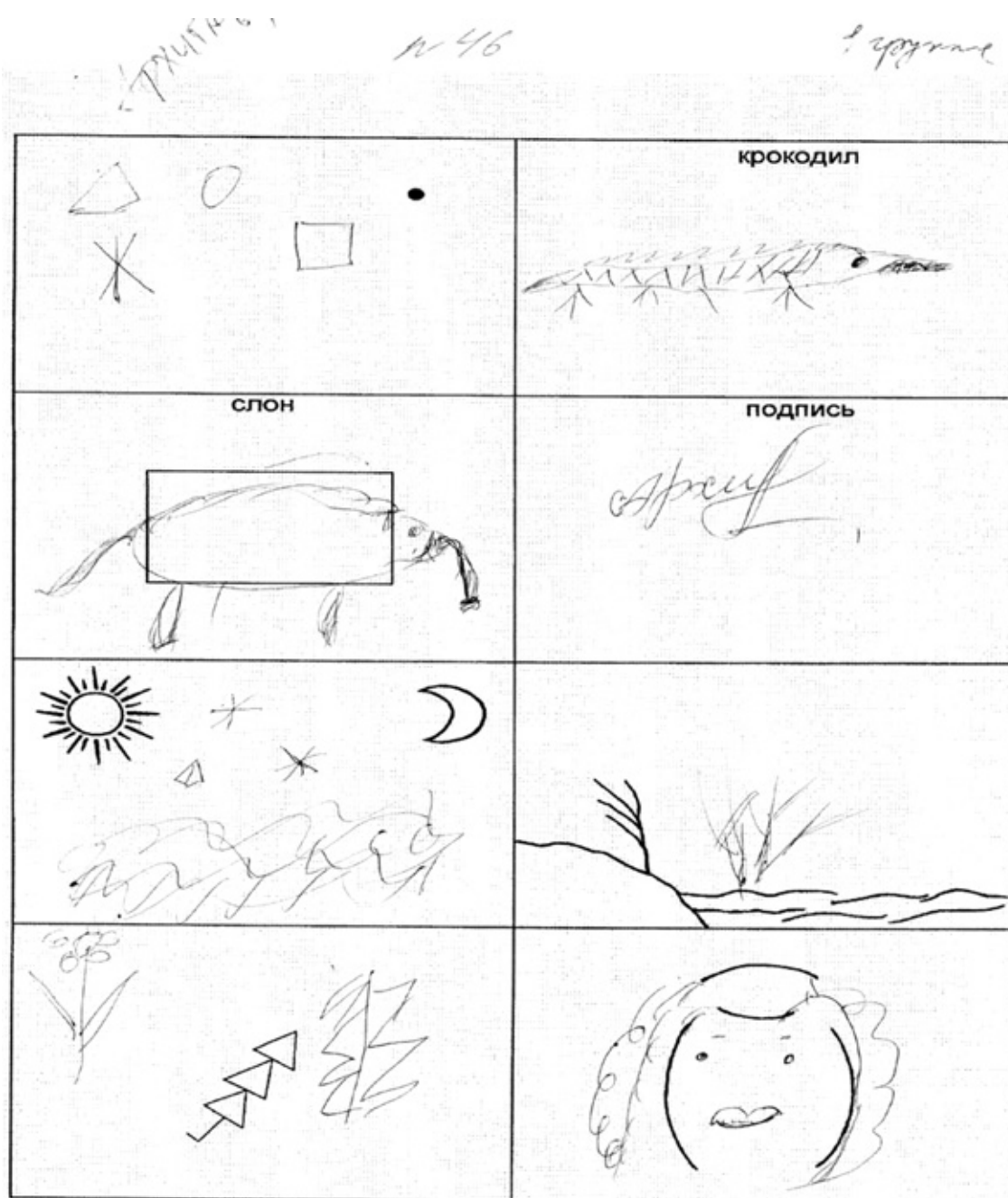


Рис. 1. Проективный рисунок клиентки

Данные, полученные с помощью проективной методики АРТ (см. рисунок 1), послужили основанием для выдвижения предположений о том, что Мария в максимальной степени стремится учесть элементы ныне существующей для неё среды. Она активно стремится к полноценной ориентировке, пропуская окружающий мир через свои представления и понятия, хотя при этом занимает пассивную позицию, что может говорить нам о выраженности психастенических черт характера (вялость, апатичность, безнадёжность положения, тревожность). Она тщательным образом стремится учесть каждый элемент окружающего мира, но они крайне нерешительны и тревожны. Мария не верит в свои силы, что приводит

к детальной, но чисто созерцательной и пассивной ориентировке.

Несколько противоречиво выступило наличие у Марии агрессивных тенденций, установок и подозрительности. Она восприимчива, подозрительна, находится при этом в ожидании проявления агрессии со стороны окружающих.

Отмечая особенности поведения Марии в социальной группе (в отряде других заключённых женщин), можно было говорить о том, что в целом она придерживается конвенциональных норм, существующих в отряде, при этом отмечается стремление привлечь к себе окружение, быть в центре внимания, испытывая одновременно недо-

вольство собой, своими социальными действиями, положением в группе.

Особенности общения: Мария общительна, легко устанавливает контакты, хотя с большей частью женщин придерживается формализованного и регламентированного общения. Также отмечается выраженная тенденция к самоутверждению. Субъективное восприятие и оценка Марией действительности содержит реальное противоречие к неоднозначности жизненных ситуаций (её восприятие полностью определяется полярными оценками).

Выявление актуальной личной ситуации Марии в сфере отношения с лицами противоположного пола (с мужем, который приезжает на свидания редко), позволяет предположить, что эмоционально-чувственный аспект отношений, постоянно меняющийся во времени и по степени интенсивности находится в зоне крайней неудовлетворённости (нет стабильности, определённости). Мария отмечает наличие больших преград этому (не только материальных).

Особенности поведения Марии в конфликтной, неустойчивой ситуации заключаются в том, что она для разрешения их выбирает агрессивный путь, идущий на конфликт, который ограничивается чаще всего сферой бытовых отношений, хотя иногда у Марии обнаруживается стремление к рациональному разрешению неустойчивой ситуации, или, по крайней мере, пытается психологически нейтрализовать её путём вытеснения из своего сознания.

Наиболее характерные черты своей личности Мария отметила следующие: подвижна, женственная, заинтересована в том, что о ней говорят и думают. Она надеется на лучшее. Старается освободиться досрочно, поэтому заботится о том, чтобы соблюдать определённый режим проживания в отряде, старается работать и т.п.

Представляю алгоритм психокоррекционной работы с осуждённой Марией, имеющей высокий уровень выраженности симптомов «эмоционального выгорания».

С практической точки зрения в ходе работы с Марией, было отмечено два основных подхода: а) забота о себе и снижение уровня стресса; и б) трансформация негативных убеждений, чувства отчаяния, утраты смысла и безнадёжности. Первым шагом в работе с Марией было — принятие ситуации лишения свободы, на глубоком уровне признание своих внутренних проблем и свою боль (так как дорогу к изменениям открывает полнота осознания, наполненность смыслом — то есть принятие каждого момента без попыток осудить происходящее).

В работе с клиенткой использовались не только рисуночные технологии с последующим их обсуждением и принятием, было проведено несколько сеансов релаксации. Мария была параллельно включена в группу женщин для занятий по обучению аутогенной тренировке, на которых активно включались техники дыхания, а также наработки ресурсного состояния, формированию нового образа жизни, её позитивного восприятия.

#### *Снижение стресса:*

1. Забота о себе (стремление к равновесию и гармонии, здоровому образу жизни, удовлетворять потребность в общении).

2. Удовольствие (релаксация, игра).

3. Умение отвлекаться от переживаний, постоянно набирать ресурсное состояние.

#### *Трансформация отчаяния:*

1. Стремление находить смысл во всём — как в значительных событиях жизни, так и в привычных, обыденных действиях.

2. Стремиться бросить вызов негативным убеждениям и отчаянию.

Первым шагом в работе с Марией было — принятие существования данной ситуации (лишения свободы), на глубоком уровне признать свои внутренние проблемы и свою боль, так как дорогу к изменениям открывает полнота осознания, наполненность смыслом — то есть принятие каждого момента без попыток осудить происходящее.

Мария была включена в арт-терапевтическую группу женщин. В индивидуальной работе с Марией, помимо беседы, использовались рисуночные технологии с последующим их обсуждением и принятием.

Несколько сеансов было посвящено релаксации. Мария была параллельно включена в группу женщин для занятий по обучению аутогенной тренировке, на которых активно включались техники дыхания, а также наработки ресурсного состояния, формированию нового образа жизни, её позитивного восприятия. Завершилась работа экспериментами «Я из будущего» — «Письмо к себе».

В целом, состояние Марии значительно улучшилось, она научилась справляться с агрессией и тревогой, регулировать своё состояние, отношение к происходящему и помогать себе. Мария научилась ставить краткосрочные и долгосрочные цели, что обеспечивало, прежде всего, обратную связь, свидетельствующую о том, что она находится на правильном пути, и повышало её долгосрочную мотивацию. Достижение краткосрочных целей — это успех, который повышает степень самовоспитания, при этом, мы заметили, что Мария включала цели, доставляющие ей удовольствие.

Она нашла в своём окружении женщин и стала делиться с ними своими чувствами, причём, если, вначале наших встреч, Мария искала у них социальной поддержки, то по завершению работы с ней, — стала сама активно помогать другим, находить разумное решение в возникшей проблеме или сложной ситуации. Мы также отметили, что в большей степени стала сохраняться положительная точка зрения в отношении её действий.

Мария обучилась методам саморегуляции (релаксация, идеомоторные акты, определение целей и положительная внутренняя речь), что также способствовало снижению уровня стресса, ведущего к «выгоранию». Определение реальных целей помогало ей сбалансировать свою свободную от работы на производстве деятельность и личную

жизнь в условиях лишения свободы. Определяя реальные цели, она находила время для внутренней личностной работы над собой (она писала себе письма, которые вскрывала через месяц или два), что способствовало осознанию улучшения состояния и придавало ей большей уверенности в себе, что справиться со всем сама. Этим она нашла свой собственный способ нейтрализации чувства обиды, объясняя себе поведение окружающих женщин (её обидчиц) и вынуждающих их поступать именно так, а не иначе. Психосоматическое состояние Марии также значительно улучшилось.

Таким образом, коррекционные возможности арт-терапии, связанные с предоставлением человеку практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, утверждением и познанием своего «Я», позволяют создавать осуждённым женщинам «продукты» творчества (спектакли), объективируя аффективное отношение к миру, что облегчает процесс коммуникации и установления отношений с окружающими. Интерес к результатам творчества со стороны окружающих, принятие ими продуктов творчества повышал самооценку женщин, участвующих в спектаклях, а также степень их самопринятия и самооценности.

### **Эпизод из практики работы с осужденной Марией**

Мария пришла ко мне на очередную встречу (после тестирования и обсуждения результатов диагностики). В кабинете приглушённо звучала функциональная (расслабляющая музыка).

П: Здравствуй, Маша! Проходи, располагайся так, как тебе будет удобно.

К: Здравствуйте!

П: Сегодня у нас с тобой будет сорок минут для общения. Что бы ты хотела сегодня обсудить или сделать для себя?

К: Я хочу понять своё состояние... Мне всё ещё трудно привыкнуть к мысли своей сложившейся ситуации.... (молчит — длинная пауза — чувствуется, что ей трудно говорить) родные и дети далеко... муж тоже .... Как они там? Мне без них плохо...

П: Я тебя понимаю (пауза — совместное сопереживание). Что ж, давай попробуем разобраться с тем, что есть. Маша, попробуй сейчас максимально точно описать своё состояние. Как оно проявляется, когда ты говоришь, что тебе плохо?

К: Меня душит ревность, муж давно не писал...

П: Когда ты говоришь: «Меня душит ревность», что ты реально чувствуешь при этом?

К: Мне трудно дышать, такое ощущение, что где-то здесь (показывает рукой на область груди), какой-то ком... Я хочу от него избавиться..., но не знаю как...

П: Маша, попробуй на выдохе закрыть глаза, представить «здесь и сейчас» этот ком и описать его, хорошо?

К: Я постараюсь.

Маша делает глубокий вдох и закрывает глаза.

П: Сконцентрируй своё внутреннее внимание на том месте, где ты испытываешь этот дискомфорт и опиши свои ощущения.

К: Он большой.... Красный... как будто огненный... он занимает много места в груди и поэтому, наверное, мне трудно дышать..... В теле появляется мелкая знобящая дрожь... Мне холодно..... Ноги как будто деревянные... По — моему я вообще их не чувствую.....

П: Продолжай наблюдать и описывать, главное не торопись и будь спокойна при этом. Я внимательно слушаю тебя. Ты говоришь очень важные вещи.

К: Мне становится труднее дышать, как будто не хватает воздуха...

П: Дыши глубже. Всё нормально. Сохраняй спокойствие и старайся дышать глубоко, при этом очень важно концентрировать внимание на этом месте. Я рядом с тобой. (Пауза) Что сейчас происходит?

К: Вроде бы ком становится меньше, но он не уходит...

П: Молодец, Маша. Продолжай дышать дальше также глубоко.

К: Мне хочется его выплюнуть.

П: Попробуй это сделать.

Маша с закрытыми глазами пытается выплюнуть ком.

К: Не получается.

П: Маша, могу я дотронуться рукой до того места, где ты ощущаешь этот ком?

К: Да, конечно.

П: Покажи мне ещё раз это место.

Маша показывает, и я кладу свою руку на это место.

П: Продолжай дышать так глубоко, чтобы я чувствовала это дыхание (Через дыхание присоединяюсь к дыханию Маши, и незаметно увожу её на свой ритм дыхания — техника присоединения (из НЛП)).

П: Маша, я сейчас попробую давить рукой на это место, чтобы усилить эти ощущения, а ты продолжай спокойно глубоко дышать, хорошо?

К: Да.

П: (Через 2—3 минуты) Что сейчас происходит?

К: Он становится совсем маленьким и начинает куда-то от меня отдаляться....

П: Молодец, ты всё правильно делаешь, пусть отдаляется, продолжай дышать, пока он совсем не исчезнет.

К: Хорошо.

П: Маша, что сейчас происходит?

К: Ком ушёл. (Пауза). А теперь я увидела большое лицо мамы, только одно лицо.

П: Опиши его.

К: Она сейчас строгая, смотрит на меня, и, я думаю, сердится, осуждает. Она очень недовольна мной...

П: Ты можешь, что-то сказать маме или спросить у неё.

К: У меня язык не поворачивается, я боюсь её...

П: Попробуй. Это очень важно для тебя.

К: А что сказать?

П: Я не знаю, может ты хочешь что-нибудь у мамы спросить? Или просто скажи ей что-то. Я думаю, маме можно что-нибудь сказать, чем-то поделиться....

К: Я никогда раньше этого не делала... Мы были далеки друг от друга... Мы редко разговаривали, а по душам никогда... (дрожь в теле у Маши усиливается, нарастает напряжение в области лица)...

П: Вот и скажи сейчас маме это...

К: (пробиваются первые слёзы, дрожат губы, учащается дыхание... очень тихо и неуверенно Маша говорит) Мама..., я никогда раньше не решалась с тобой поговорить..., мне казалось, что мы были далеки друг от друга... мы редко разговаривали, а по душам вообще никогда...я не знала как об этом тебе сказать... я не могла подобрать слов...

П: Молодец!

После похвалы Маша начинает плакать, затем сильно рыдать.

П: Возьми себе столько времени, сколько нужно, и поплачь. Это очень важно сейчас для тебя. Я буду рядом.

К: (плачет, рыдает) — происходит катарсис.

П: (через 2–3 минуты обращаюсь к Маше): Маша, мама всё ещё смотрит на тебя?

К: Да. Я думаю, она сожалеет об этом. Теперь она смотрит добрыми и ласковыми глазами...

П: Как ты думаешь, мама хочет что-то тебе сказать?

К: Она говорит мне, что чувствует свою вину за это. Она сожалеет, что не была со мной близка. Она любит меня... (Маша плачет) Я тоже её очень люблю..... и всегда любила!!!

П: Что ты ещё сейчас видишь, какую картинку?

К: Мама обняла меня.... мы сидим вдвоём на берегу реки... мы смотрим на воду и молчим. Нам очень хорошо вдвоём. Мне кажется, что я только сейчас понимаю свою маму.

П: Маша, а как «поживает» твой ком?

К: Его просто нет.

П: И что ты сейчас чувствуешь?

К: Мне легко... дышать тоже легко и свободно... мне кажется, что сейчас моя грудь переполнена радостью и счастьем, какой-то свободой! Я хочу скорее пойти в отряд и написать письмо маме. Я ей всё-всё расскажу. Я попрошу у неё прощения, и скажу, как я на самом деле благодарна ей, за всё, за всё... Мои дети сейчас с ней... Я знаю, что ей трудно... Я очень её люблю!

П: Маша, Я рада за тебя. Сейчас ты хочешь открыть глаза?

К: Можно я ещё побуду с мамой?

П: Конечно.

Через пять минут Маша открыла глаза. У неё был совсем другой взгляд. Она сияла, радовалась. Чувствовалась какая-то лёгкость во всём теле. Было ощущение, что она сейчас встанет и «полетит».

П: Как ты сейчас себя чувствуешь?

К: Мне хорошо. Спасибо Вам. Можно я буду к вам приходить?

П: Конечно можно. Маша, на самом деле ты молодец! Я знаю, что у тебя получится написать маме доброе, хорошее письмо. Удачи тебе. Ты справишься со всем, и у

тебя всё получится. До свидания!

К: До свидания!

#### КОММЕНТАРИЙ:

Одна из причин блокирования энергии Марии — это стрессы, эмоциональные травмы и незаконченные дела, ситуации, отношения. Конечно, она была не в курсе своих собственных энергетических блоков (иногда человек сознательно или бессознательно делает так, чтобы не переживать всех чувств в сложной ситуации).

Цель, которую я использовала на этой встрече с Машей, заключалась в реинтеграции (иногда полное воссоединение) частей тела (при таком подходе разум рассматривается как часть тела), а также высвобождение эмоций, заключённых в её теле, о существовании которых она и не подозревала. Реализовать эти цели стало возможным, помогая Маше дышать, а также посредством эксперимента (встреча с лицом мамы), которые помогли Марии познать своё тело, свои чувства и эмоции, скрытые внутри неё.

В целом, проведённый на встрече с Машей эксперимент, рассматривался в контексте усиления её активности. Вместо того, чтобы рассуждать, ей предлагалось предпринять любые внешние наблюдаемые действия, отображающие то, о чём она говорит или то, что с ней сейчас происходит (о проведении эксперимента в данном понимании мы можем говорить каждый раз, когда вслед за предложением следуют активные внешне наблюдаемые действия клиента).

Также, хочется заметить, что исходя из предположения, что мы возвращаемся в прошлое, не удерживаясь, не присутствуя в настоящем, точнее наполняя настоящее грузом прошлого, в значительной степени вследствие избегания будущего. Отношения с будущим являются базовыми для развития экзистенциальной автономности.

Данный эпизод из практики работы с клиенткой показал связи будущее — прошлое — будущее. Здесь важно ещё напомнить, что развитие экзистенциальной автономности имеет довольно часто следующую стадийность:

а) автономизация от груза прошлого, освобождение от напряжения, связанного с незавершёнными ситуациями, травматическими событиями и отношениями; довольно часто клиент освобождается от прошлого не путём долгосрочной терапии, прорабатывающей подробно все существенные травматические зоны прошлого, а встречей с целостностью своего прошлого (как в приведённой выше встрече с клиенткой).

б) встреча с будущим — в данном случае проблемные отношения с матерью, тревога за детей и мужа, и беспокойство, связанное с дистанцированностью поневоле от них, а также не построенное собственное личное будущее — были причиной конфликтных взаимоотношений со своим будущим. Клиентка постоянно одновременно возвращалась к тревожившему её и прошлому, и будущему и избегала думать об этом. Только встреча с различными аспектами своего прошлого позволили ей по-



чувствовать себя независимой от него, и автономизироваться;

в) третья стадия — «возвращение» в настоящее, наращивание способности к присутствию «здесь и теперь», автономно от прошлого и будущего;

г) четвёртая стадия — интегрирующая: «укоренение» в настоящем при одновременном соприкосновении с границами своего прошлого и своего будущего и при необходимом достаточно хорошем контакте с опытом прошлого, и с собственным реальным будущим.

По завершению работы с Марией, я отметила быстрые последующие изменения в её личности. Имели место и примеры мощных психологических защит, казалось бы, сводящих на нет весь терапевтический эффект, но как раз в этих ситуациях наибольшую ценность приобретали результаты совместной с клиенткой интерпретации данных или какой-либо ситуации.

В завершении описания работы с Марией, приведу её отзыв о нашей совместной работе: «Благодаря работе психолога со мной, я смогла найти себя и открыть в себе что-то новое (пока не могу подобрать даже слов). Она помогла мне лучше понять себя и других людей. Самое главное, что в отличие от внешнего мира, на наших встречах не было ограничений в действиях. Я как-то лучше стала понимать, чего хочу от жизни и какое место в жизни хочу занять. После этих встреч, я чувствую полное удовлетворение, хотя ситуация осталась прежней (на свободу ещё не скоро), но зато теперь — я знаю как жить!».

### Заключение

Таким образом, эффективность полученных результатов на практике доказывает использование апробированных комплексных программ в диагностических и профилактических целях в работе психологов и работников исправительных учреждений и выступает мерой профилактики делинквентного поведения в пенитенциарных учреждениях.

Гуманное отношение к преступникам предполагает коренное изменение проводимой с ними работы на значительно более высокой профессиональной основе. Отношение к наказанию — главное личностное переживание осуждённого. Это своеобразное кредо, характеризующее уровень правового и нравственного сознания осуждённого и опосредующее отношение к целям и средствам исправления, ресоциализации, воспитательной работе, образовательному обучению и профессиональной подготовке. Данный феномен отличается подвижностью и динамичностью, что позволяет сотрудникам исправительного учреждения заниматься его формированием.

Правильное восприятие наказания осуждённым возможно только при возникновении «установки на раскаяться», которая играет роль фильтра на пути усвоения всех воспитательных воздействий. Поэтому для эффективной психокоррекции чрезвычайно важно перестроить установки осуждённых по отношению к наказанию и преступлению.

### Литература:

1. Алёшина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М., 1994.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т.15. № 1. С. 3–19.
3. Барабанова М.В. Изучение психологического содержания синдрома выгорания // Вестник МГУ. Сер.: Психология. 2005. № 1.
4. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М., 1993.
5. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. «Синдром выгорания: диагностика и профилактика», «Питер», 1-ое издание, 2005 г., 336 стр.
6. Гаврилина Л.К. Теория и практика коррекции личности. — Сыктывкар, 2002.
7. Гингер С., Гингер А. Гештальт — терапия контакта. Спб., 1999.
8. Дебольский М.Г. Психологическая служба уголовно-исполнительной системы // Энциклопедия юридической психологии / Под общ. ред. проф. А.М. Столяренко. — М.: Юнити — Дана, 2003.
9. Еникеев М.И. Основы общей и юридической психологии. М., 1996.
10. Зинкевич — Евстигнеева Т.М. Чудеса на песке: практикум по песочной терапии. — М., 2007.
11. Исурина Г.Л. Групповые методы психотерапии и психокоррекции // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л., 1983.
12. Исправительно-трудовая психология: Учебн. пособие для слушателей вузов МВД РФ / Под ред. К.К. Платонова, А.Д. Глоточкина, К.Е. Игошева. — Рязань: РВИШ МВД СССР, 1985. — 360 с.
13. Использование метода песочной терапии в психокоррекционной работе с осуждёнными женщинами / автор-составитель В.Н. Сахарный — М.: ФСИН России, 2008. — 40 с.
14. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. — Кострома: Авантитул, 2007. — 60 с.
15. Лешукова Е. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики. // Вестник РАТЭПП. СПб., 1995. № 1.



16. Либина А., Либин А. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? / Стилъ человека: психологический анализ. — М.: Смысл, 1998. С. 190—204.
17. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб.: Питер, 2000.
18. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы. // Психологический журнал, 2001 т. 22, № 1.
19. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. Творческий Центр. Москва, 2007 (стр.160—164).
20. Рабочая книга пенитенциарного психолога. / Под ред. Мокрецова А.И., Голубева В.П., Шамиса А.В. ВНИИ ГУИН, М., Юрист, 1998.
21. Характеристика личности осуждённого (социально-психологический портрет)/ Учебно-методическое пособие. — М: НИИ УИС Минюста России, 2004. — 56 с.
22. Эль Г.Н. Человек, играющий в песок. Динамичная песочная терапия. — С-Пб., 2007.

## 7. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Психопрофилактика социально-психологической дезадаптации как мероприятие первичной профилактики нездорового образа жизни в молодежной студенческой среде

Леонтьева Александра Николаевна, педагог-психолог  
Сибирский государственный технологический университет

Здоровье личности в его современной трактовке — это целостное многомерное динамическое понятие, отражающее способность личности полноценно функционировать (как в физиологическом плане, так и в социально-психологическом).

Профилактика нездорового образа жизни, как правило, строится на комплексной основе и включает в себя мероприятия психологического, медицинского, юридического и социального характера.

Цель данной статьи — презентация рекомендаций по организации профилактики социально-психологической дезадаптации как мероприятия первичной профилактики нездорового образа жизни в молодежной студенческой среде.

Статья основана на опыте работы по внедрению здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс специалистами Центра социально-психологической помощи Сибирского государственного технологического университета города Красноярска.

Современная психопрофилактическая работа выстраивается на принципах пропаганды социально-ориентированных ценностей, психологически и физиологически здоровых средствах самореализации.

Специфика проблемы социально-психологической дезадаптации в качестве ведущего направления ее профилактики определяет предупреждение нарушений психологического здоровья личности.

То есть профилактические мероприятия должны способствовать формированию ответственного отношения к своему психологическому здоровью и создавать пространство для овладения элементарными психологическими знаниями для его сохранения и укрепления.

Понятие «отношение к здоровью» представляет собой систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью, а также определяющими оценку индивидом своего [4, с. 51].

Система психологических мероприятий по первичной профилактике нездорового образа жизни в молодежной студенческой среде включает в себя:

- выделение студентов групп риска нездорового образа жизни;
- проведение активной пропаганды психологически-здорового образа жизни;
- развитие психологической устойчивости к негативным факторам окружающей среды.

Группой риска нездорового образа жизни с точки зрения психологического подхода является, прежде всего, личность, находящаяся в психологическом кризисе.

В связи с этим, к мероприятиям профилактики социально-психологической дезадаптации относится, формирование психологической устойчивости к негативным факторам среды, провоцирующим личностный кризис — психологическую дезадаптацию.

Психологическая дезадаптация — нарушение жизненной ситуации человека, которое делает продолжение жизни на прежних основаниях невозможным («разрыв логики жизни»); прежний образ Я и мира перестает соответствовать реальности; утрата значимой ценности; субъективное ощущение «невозможности жить»; сопровождающееся тревогой, напряжением, отчуждением от себя и мира [5, с. 105].

Переживание острых травмирующих чувств является источником различных психосоматических нарушений у личности.

Так же в состоянии острого психологического кризиса для многих единственным средством избавления от переживаний является своеобразный «уход» в «мир» наркотических зависимостей, игровой зависимости и «мифов» о них. Не случайно распространение явлений наркомании относится к числу признаков углубления социально-психологической дезадаптации в обществе [1, с. 193].

Учитывая специфику и общее состояние проблемы социально-психологической дезадаптации, основными аспектами первичной профилактики нездорового образа жизни в молодежной студенческой среде в вузе является [2 с. 80—83; 3, с. 106—109]:

- сохранение здоровьесберегающего потенциала образовательной среды;

— содействие обучающимся в решении задач сохранения психологического и психосоматического здоровья.

Нормативно-правовая база данных мероприятий профилактики социально-психологической дезадаптации включает:

— Положение о Службе практической психологии в системе министерства образования Российской Федерации;

— Этический кодекс педагога-психолога службы практической психологии образования России;

— Основы законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан;

— Приказ Минздрава РФ от 06.05.1998 № 148 «О специализированной помощи лицам с кризисными состояниями и суицидальным поведением»;

— Решение Коллегии Минобразования РФ от 27.05.1997 N 6/1 «О стратегии воспитания и психологической поддержки личности в системе общего и профессионального образования»;

— Письмо Минобразования РФ от 27.06.2003 N 28—51—513/16 «О Методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования».

### **1. Рекомендации по организации мероприятий профилактики социально-психологической дезадаптации.**

При организации мероприятий профилактики социально-психологической дезадаптации как первичной профилактики нездорового образа жизни в молодежной студенческой среде следует соблюдать следующие **принципы**:

— принцип целесообразности (учитывать характерологические особенности личности/группы; основные социально — психологические проблемы личности/группы; степень сплочения группы);

— принцип эмпатии;

— принцип компетентности (самостоятельная организация, привлечение специалистов психологического, медико-психологического профиля).

— принцип доступности изложения информации;

— принцип сочетания нескольких репрезентативных систем (аудиальной, визуальной);

— принцип доверительности и открытости;

— принцип системности (учитывая учебную нагрузку).

### **2. Рекомендации по проведению мероприятий профилактики социально-психологической дезадаптации.**

В рамках и границах воспитательной работы образовательного учреждения проведение профилактики возможно в следующих **организационных формах**:

— индивидуальная профилактика;

— профилактика в группе.

В силу того, что профилактика в вузе проводится специалистами различного профиля, следует выбирать наиболее безопасный вид психологической работы и для самого специалиста, и для его аудитории: мероприятия просветительского и развивающего характера.

**Просветительская работа** включает в себя:

— информирование о способах личностного развития, о возможностях сохранения психологического здоровья;

— информирование об услугах профилактория образовательного учреждения;

— информирование, проведение/направление на участие в социально-психологических тренингах и консультативных группах, группах психологической поддержки.

**Развивающая работа** включает в себя:

— поддержку в участии в общеузовских мероприятиях, как в рамках воспитательного направления, так и учебного;

— внутригрупповые мероприятия (день группы, день именинников семестра и другие);

— тематические лекции о значимости психологического здоровья, о связи психологического и физического самочувствия (листовки, буклеты, презентации);

— поощрение проявления инициативы участия в социальных акциях вуза и города (благодарности, грамоты);

— просветительские акции (просветительские стенды, буклеты, информационные листы);

— проведение мероприятий на знакомство с сокурсниками, раскрепощение и сплочение учебных групп (экскурсии по факультету, вузу, культурным учреждениям города);

— внедрение норм взаимовыручки;

— проведение тренингов на сплочение и развитие коллектива;

— участие в разрешении внутригрупповых конфликтов;

— распределение обязанностей в группе, выстраивание воспитательной работы на демократических принципах, декларирование демократического уважительного стиля общения и его плюсов для коллектива в целом и отдельно взятой личности.

Организационный этап профилактики эффективнее выстраивать в первом семестре учебного полугодия, включая сессионный период, в период максимальной адаптационной нагрузки. Это позволит получить более полную информацию о наличии и степени влияния всех дезадаптационных факторов и разработать/выбрать соответствующие темы профилактических мероприятий.

### *Литература:*

1. Корель Л.В. Социология адаптаций: вопросы теории, методологии и методики. Новосибирск: Наука, 2005. 424 с.

2. Леонтьева А.Н. Актуальность исследования проблемы психологической дезадаптации личности и условий ее минимизации // Актуальные проблемы современного социального знания: сборник научн. трудов. Красноярск: РИЦ ФГБОУ ВПО «СибГТУ», 2012. Вып. 18. с. 80–83.
3. Леонтьева А.Н. Мониторинг дезадаптации обучающихся в системе психологического сопровождения инновационных процессов в образовании (презентация опыта работы) // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: матер. X Всерос. научно-практ. конф.: в 3 ч. Ч.2 М., Челябинск: изд-во ЧИПКРО, 2011. с. 106–109.
4. Никифоров Г.С. Практикум по психологии здоровья: учеб. пос. СПб.: Питер, 2005. 256 с.
5. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пос. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 288 с.

## Мероприятия по усвоению корпоративной культуры в процессе адаптации персонала на Иркутском авиационном заводе

Островская Елена Сергеевна, аспирант

Байкальский государственный университет экономики и права (г. Иркутск)

Руководитель: Грейзе И.В., зам.директора по УП – начальник отдела кадров

Научный руководитель: Карнышев Александр Дмитриевич, доктор психологических наук, профессор  
ИАЗ-филиал ОАО «Корпорация «ИРКУТ» (г. Иркутск)

**А**нализ состояния корпоративной культуры Иркутского авиационного завода позволяет создать более совершенную систему управления персоналом, в частности разработать более совершенную систему адаптации, что в свою очередь повлияет на эффективность деятельности предприятия в целом.

**Цель работы:** Разработать мероприятия по усвоению корпоративной культуры в процессе адаптации персонала на ИАЗ

По результатам социологического исследования, проведенного среди работников завода в 2010 году, выявлены некоторые особенности корпоративной культуры. Было опрошено 383 человека (молодых работников со стажем менее 1 года – 31 человек).

### Результаты исследования:

- Определяя наиболее важные и значимые условия труда, значительная часть опрошенных отмечает наличие благоприятного климата в коллективе.
- Были определены следующие условия, которые представляют наибольшее значение для работников:
  - Материальное вознаграждение
  - Взаимоотношения в коллективе (рабочие, специалисты; женщины; работники в возрасте от 30 лет)
  - Возможность профессионального роста, самореализация (специалисты, руководители; мужчины; работники в возрасте до 30 лет)
  - Стабильность предприятия (рабочие, работники в возрасте от 30 лет)
  - Оценка результатов труда (руководители, работники в возрасте от 30 лет)
- Основными принципами жизнедеятельности коллектива большинство опрошенных считают: ответст-

венность, взаимопомощь и доверие, общительность, исполнительность. Коллектив имеет большое значение в усвоении этих принципов.

- Идеальный работник ИАЗ должен обладать следующими качествами:

- Ответственность 83 %
- Исполнительность 83 %
- Инициативность 57 %
- Добросовестность 56 %
- Стремление к профессиональному совершенству 50 %
- Стремление и способность оказать помощь и поддержку 49 %
- Общительность 45 %
- Терпимость к чужим мнениям 25 %
- Патриотизм 25 %

- Большинство опрошенных гордятся тем, что работают на заводе, в особенности работники со стажем менее 1 года.

- Для молодых работников при осуществлении поощрения их труда важным является признание со стороны авторитетного лица и публичная оценка заслуг.

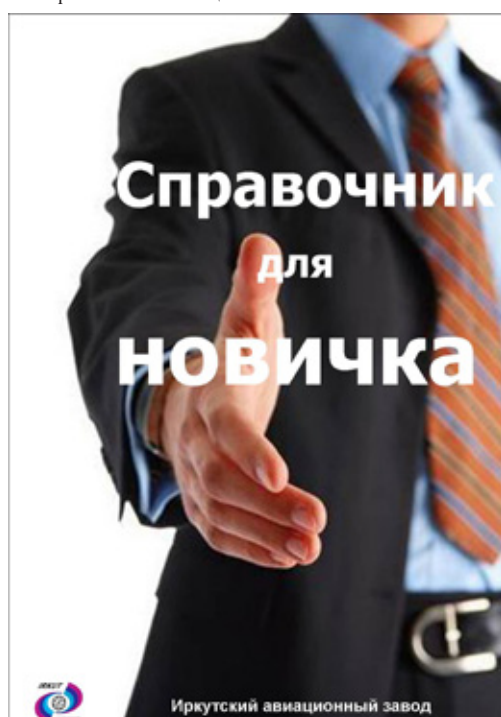
- Большинство же опрошенных предпочитают публичную форму поощрения и опасаются наказания в данной форме. Это свидетельствует о том, что мнение коллектива имеет большое значение в оценке труда работников.

Результат исследования характера влияния различных факторов на состояние корпоративной культуры предприятия позволяет нам приблизиться к разработке мероприятий по усвоению корпоративной культуры в процессе адаптации персонала на ИАЗ.

### Применение особенностей корпоративной культуры предприятия в управлении адаптацией персонала

При совершенствовании системы адаптации необходимо учитывать некоторые особенности корпоративной культуры:

- Наличие принципов жизнедеятельности коллектива (ценностей)
- Наличие образа «идеального работника» с определенным набором качеств
- Более лояльное отношение к предприятию со стороны молодых работников
- Влияние климата коллектива на эффективность процесса адаптации
- Наличие коллективных форм поощрений и наказаний, влияние авторитетного лица



- Просмотр видеофильма или презентации «Корпоративная культура ИАЗ», который включает в себя информацию об основах корпоративной культуры (ценностные ориентации, традиции, нормы и правила поведения, меры стимулирования и т.д.).

- Вручение вновь принятому молодому работнику памятку «Кодекс корпоративной этики ИАЗ»

- Размещение информации о новом сотруднике на «Доске информации» (в подразделении) и в интранет-сети: Создать раздел «Адаптация персонала» (размещается информация о Корпоративной культуре, «Справочное руководство сотрудника», информация о новичках)

### Стимулирование труда молодых работников

- Направление писем-благодарностей и поздравлений со знаменательными датами родителям (семьям) лучших молодых рабочих и специалистов
- Ежеквартально проводить мероприятия посвящения молодежи в сотрудники Иркутского авиационного завода

- Значимость перспектив карьерного и профессионального роста для молодых сотрудников

### Мероприятия по усвоению корпоративной культуры в процессе адаптации персонала

- Инструктаж по технике безопасности и пожарной безопасности может быть выполнен в формате электронного учебника, презентации, или видеофильма.
- Вручение молодому специалисту сувенирной продукции ИАЗ (блокнот с логотипом, календарь, ручки, кепка, майка, пакет)
- Вручение пособия «Справочник новичка», где содержится информация о предприятии, движениях автотранспорта, расположении основных помещений и т.п.



- Направлять поздравления молодым работникам в связи с окончанием профессионального обучения, получения диплома

- Вручение подарка при вступлении в должность от лица коллектива

Установлено, что молодые работники могут стать трансляторами корпоративной культуры, и авторитетные лица играют большую роль в их адаптации. Они создают и поддерживают командный дух предприятия. Корпоративный дух подразумевает наличие ценностно-нормативных устоев, которые находят свое проявление в различных нормативных документах предприятия. Большую роль в адаптации сотрудников играет и коллектив. При совершенствовании или разработке программы адаптации молодых работников необходимо учитывать нормативные устои, ценности, принципы жизнедеятельности коллективов, иначе говоря, особенности корпоративной культуры организации.



## Связь уровня эмоционального интеллекта со способностью к саморегуляции поведения в условиях соревновательного стресса на примере игровых видов спорта

Пирожкова Вероника Олеговна, аспирант

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

Проблема преодоления спортсменами соревновательного стресса является одной из важнейших задач современной прикладной психологии. В сфере психологии спорта имеются многочисленные разработки эффективной подготовки спортсменов к соревнованиям, включающие формирование состояния оптимальной боевой готовности [2, 3, 4]. Данные исследования подтверждают эффективность применения таких техник как психомышечная тренировка, самовнушение, идеомоторная тренировка. Соревновательная деятельность требует от спортсмена высокого уровня мотивации, технико-тактической подготовки, способности к саморегуляции эмоционального состояния [1]. В ситуационных видах спорта, таких как игровые (в данном исследовании — волейбол, баскетбол) большое значение имеет способность спортсменов быстро реагировать на изменяющиеся условия, тактические новинки соперника, по ходу игры менять тактику [6]. Сильное психоэмоциональное напряжение, возникающее у спортсмена во время соревнований, может значительно снижать результативность выступления. В данном контексте эмоциональный интеллект может рассматриваться как способность спортсмена управлять эмоциями, сознательно вызывать у себя необходимое состояние перед соревновательной борьбой. С целью выяснения характера взаимосвязи эмоционального интеллекта с соревновательной надежностью спортсменов, стилем саморегуляции поведения и копинг-стратегиями нами было проведено данное исследование.

В исследовании приняли участие юноши и девушки, занимающиеся волейболом и баскетболом. Всего 80 человек: 39 юношей и 41 девушка. Возраст испытуемых от 17 до 20 лет. Квалификация спортсменов: 1 взрослый, КМС, МС. Исследование проводилось с помощью следующих методик: методика определения уровня эмоционального интеллекта Н. Холла, методика диагностики психической надежности спортсмена В.Э. Мильмана, копинг-тест Р. Лазаруса, опросник определения стиля саморегуляции поведения Моросановой (ССП-98). Математическая обработка данных проводилась с помощью вычисления среднего арифметического значения,  $t$  — критерия Стьюдента, корреляционного анализа Пирсона.

В результате диагностики уровня эмоционального интеллекта у юношей был выявлен низкий уровень выраженности всех показателей кроме «самотивации», который имеет среднее значение (рис. 1). Таким образом, из всех компонентов эмоционального интеллекта у юношей более развита способность к эмоциональной настройке на деятельность, созданию у себя необходимого настроения

для эффективного выполнения деятельности. При этом спортсмены могут недостаточно хорошо ориентироваться в вербальных и невербальных проявлениях эмоций. В группе девушек низкие значения имеют показатели «эмоциональная осведомленность» и «управление своими эмоциями». Умеренно выражены такие показатели как «самотивация», «эмпатия» и «распознавание эмоций других людей». Показатель эмоциональной осведомленности свидетельствует о том, насколько девушки грамотны в эмоциональной сфере, знают ли они, как правильно называются и проявляются те или иные эмоции. Показатель управления своими эмоциями характеризует скорее способность спортсменов быстро «отходить» от неприятных переживаний, не заикливаться на отрицательных эмоциях, быстро восстанавливать эмоциональное состояние. Как видно из полученных результатов данные компоненты эмоционального интеллекта у девушек развиты слабо.

Анализ достоверности различий в проявлении эмоционального интеллекта выявил у юношей более высокие значения показателя «управление своими эмоциями» по сравнению с девушками (Таблица 1). Это свидетельствует о том, что юноши лучше контролируют свое эмоциональное состояние, сдерживают эмоции, которые могут снизить эффективность деятельности, быстрее справляются с неприятными эмоциональными переживаниями, более эмоционально отходчивы, чем девушки.

Изучение связи показателей эмоционального интеллекта с уровнем соревновательной надежности в группе юношей показало, что чем выше способность спортсменов контролировать свои эмоции, создавать у себя необходимый настрой для игры, быстро восстанавливаться после поражений, тем слабее интенсивность переживаний, связанных с возможным проигрышем, неизвестностью обстановки соревнований, страхом подвести команду и тренера, не оправдать ожиданий окружающих людей. Способность понимать эмоциональные проявления окружающих людей связана с повышением соревновательной эмоциональной устойчивости и мотивации. То есть, чем лучше юноши способны понимать невербальные проявления различных эмоциональных переживаний окружающих людей, тем выше их стремление добиваться успехов в ходе соревновательной борьбы, тем лучше они контролируют свое эмоциональное состояние в напряженных условиях игры.

В группе девушек эмоциональный интеллект связан с соревновательной эмоциональной устойчивостью и переживанием стрессоров внешней неопределенности. Чем

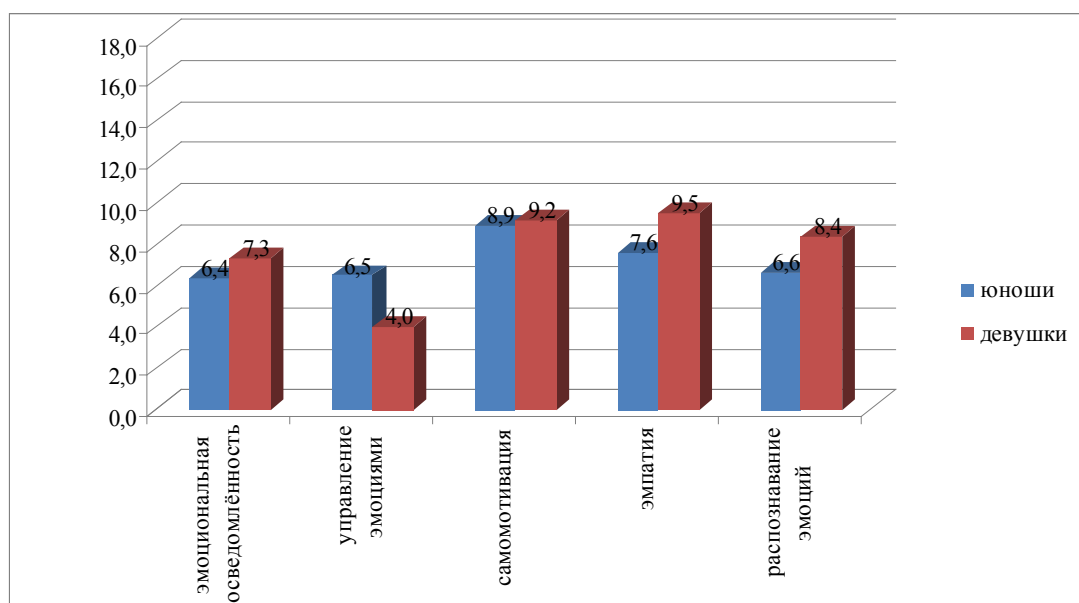


Рис. 1. Особенности проявления эмоционального интеллекта у юношей и девушек, занимающихся игровыми видами спорта

лучше развита у спортсменок способность контролировать свои эмоции и управлять ими, тем более ровный эмоциональный фон они сохраняют во время игры, оценивают ситуацию трезво и рационально, энергетические затраты адекватны ситуации соревнований.

Эмоциональный интеллект так же связан со способностью к саморегуляции поведения. Так, в группе юношей способность управлять своими эмоциями позволяет выделять значимые условия достижения цели и учитывать их в деятельности, адекватно реагировать в быстро меняющихся условиях (что характерно для игровых видов спорта) и перестраивать свое поведение в соответствии с ними. Со способностью направлять свои эмоции на эффективное выполнение деятельности у юношей связан контрольно-оценочный компонент саморегуляции, позволяющий адекватно оценивать результаты своей деятельности, находить причины рассогласования полученных результатов с намеченной целью. Важно отметить, что показатели эмоционального интеллекта связаны прямыми корреляционными связями с общим уровнем саморегуляции поведения спортсменов. Высокая осве-

домленность в области проявления эмоций, способность направить их в пользу достижения поставленных спортивных целей может способствовать адекватности оценивания условий деятельности, быстрой ориентации в изменяющихся условиях, гибкости стратегий поведения.

В группе девушек с повышением способности управлять своим эмоциональным состоянием, направлять эмоции для достижения поставленной цели улучшается способность выделять, детализировать и учитывать значимые условия деятельности.

Анализ взаимосвязей эмоционального интеллекта со стратегиями преодоления стресса в группе юношей-спортсменов показал прямую связь компонентов эмоционального интеллекта с проблемно-ориентированным копингом и обратную с стратегией «бегство-избегание». Чем лучше спортсмены ориентируются во внешних проявлениях эмоций, способны распознавать их у себя и окружающих людей, управлять своим эмоциональным состоянием, тем чаще они будут применять стратегии поведения, ориентированные на решение проблемы и реже — уход от проблемной ситуации.

Таблица 1

Средние значения показателей эмоционального интеллекта у юношей и девушек, занимающихся игровыми видами спорта

	Юноши	Девушки	Достоверность различий
Эмоциональная осведомленность	6,4±1,34	7,3±2,23	-
Управление своими эмоциями	6,5±2,1	4,0±1,56	p<0,05
Самомотивация	8,9±1,79	9,2±1,78	-
Эмпатия	7,6±2,35	9,5±2,21	-
Распознавание эмоций	6,6±1,8	8,4±2,67	-

В группе спортсменок с планированием возможного решения проблемы в ситуации стресса связана только способность к управлению своими эмоциями. Интересно то, что с улучшением способности ориентироваться в проявлениях различных эмоций, распознавать эмоции окружающих людей, сочувствовать другим учащается применение конфронтативного копинга. Чем лучше девушки осведомлены в области проявления эмоций, тем чаще они прибегают к поиску помощи со стороны окружающих людей в проблемной ситуации и способны проследить собственную роль в сложившейся проблемной ситуации. Важно отметить, что в группе девушек эмоциональный интеллект связан преимущественно со стратегиями преодоления стресса, а в группе юношей — непосредственно с соревновательной надежностью. Это позволяет предположить, что спортсменки в стрессовой ситуации соревнований стремятся скорее не к регуляции и контролю своего состояния, а к преодолению неприятных переживаний, связанных со стрессом. В то время как юноши направляют все силы на решение задачи, повышение эффек-

тивности выступления. Здесь поднимается вопрос о различиях в реагировании на стресс мужчин и женщин. Как известно женщины в стрессовой ситуации больше сфокусированы на эмоциях, мужчины — на проблеме.

Таким образом, повышение уровня эмоционального интеллекта связано с одной стороны с повышением эмоциональной устойчивости спортсменов во время соревнований, а с другой — со снижением интенсивности негативных переживаний, связанных с соревновательной борьбой. Так же эмоциональный интеллект связан с улучшением процессов саморегуляции поведения как у юношей так и у девушек, занимающихся спортом. В группе юношей-спортсменов с повышением уровня эмоционального интеллекта учащается применение проблемно-ориентированного копинга. У девушек дело обстоит иначе: повышение эмоционального интеллекта больше связано с эмоционально-ориентированным копингом. Исходя из выше изложенного, эмоциональный интеллект может рассматриваться как ресурс повышения конструктивного реагирования на соревновательный стресс.

#### Литература:

1. Горская Г.Б. Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов: Учеб. пособие. Краснодар: КГУФКСТ, 2008, 220 с.
2. Камалиева, Г.А. Формирование психической готовности юных волейболистов к преодолению соревновательных препятствий и трудностей / Г.А. Камалиева // дис.соиск. канд. пед.н., Набережные Челны, 2012, 120 с.
3. Находкин, В.В. Концепция психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки юных спортсменов / В.В. Находкин // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика», №2, 2011, с. 175—179.
4. Находкин, В.В. Роль психорегулирующей тренировки в реализации индивидуальной программы подготовки стрелка к соревнованиям / В.В. Находкин // Научно-теоретический журнал «Ученые записки», №4 (62), 2012, с. 71—77.
5. Сивицкий, В.Г. Эффективная система управления психическими состояниями в спорте / В.Г. Сивицкий // Системная психология и социология, №4, том 2, 2011, с. 115—122.
6. Смоленцева В.Н. Влияние соревновательной ситуации на характер поведения спортсменов ситуационных видов спорта / В.Н. Смоленцева // Омский научный вестник, №1 (63), 2008, с. 144—147.

## Применение тренинга, направленного на снижение уровня мотивации избегания неудач, как метода повышения устойчивости к эмоциональному выгоранию

Штефаненко Ирина Ивановна, аспирант

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта, туризма

Эмоциональное выгорание свойственно для профессиональной деятельности людей в различных сферах. Хотелось бы обратить внимание на спортивную деятельность. Специфика данного вида деятельности определяется высокими физическими и психическими перегрузками на уровне предельных возможностей человеческого организма, ориентация на достижение максимально высоких результатов, необходимость постоянного совершенствования спортивных достижений, отсутствием времени на восстановления в течение соревновательного

сезона. Длительное воздействие вышеперечисленных факторов приводит к появлению хронического стресса, следствием чего является эмоциональное выгорание [2]. В спортивной психологии существуют данные, говорящих о том, что развитию эмоционального выгорания способствуют индивидуально-личностные свойства спортсменов, в число которых входит и мотивация достижения [4].

Цель нашего исследования: разработать и апробировать методику, направленную на снижение уровня эмоционального выгорания в спортивных командах, спе-

Таблица 1

Интеркорреляция параметров эмоционального выгорания «девальвация достижений»,  
«эмоциональное / физического истощение» и мотивации избегания неудач

Показатели эмоционального выгорания	Мотивация избегания неудач
Эмоционально/физическое истощение 1	0,728**
Эмоционально/физическое истощение 2	0,613**
Эмоционально/физическое истощение 3	0,667**
Эмоционально/физическое истощение 4	0,659**
Эмоционально/физическое истощение 5	0,612**
Девальвация достижений 1	0,327*
Девальвация достижений 2	0,179
Девальвация достижений 3	0,245
Девальвация достижений 4	0,291*
Девальвация достижений 5	0,336

Примечание: \*  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$ .

циализирующихся на гандболе. Перед нами стояли две задачи: определить, влияет ли мотивация достижений на развитие эмоционального выгорания и разработать методику, направленную на снижение последнего. Для решения поставленной задачи использовались следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы, методы психодиагностики, методы математической статистики (t-критерий Стьюдента, однофакторный дисперсионный анализ, коэффициент корреляции Спирмена).

Исследование включало в себя констатирующий и формирующий этапы. Констатирующий этап проводился с мая 2010 г. по май 2011 г. на базе училища олимпийского резерва. Для проведения исследования было отобрано три команды: две женские и одна мужская. Выборка составила 49 человек. В первую женскую команду входили 23 девушки 1994–1995 г.г., во вторую женскую команду — 12 девушек 1995–1996 г.г. Мужская команда состояла из 14 юношей 1994–1995 г.г.

В исследовании нами были использованы следующие методики: методика Athlete Burnout Questionnaire в адаптации Е.И. Гринь для оценки эмоционального выгорания [1] и методика Т.Элерса «Диагностика мотивации к достижению успеха и избеганию неудач» [3]. Исследование эмоционального выгорания проводилось в течение одного года пять раз. Это связано с необходимостью отследить изменения эмоционального выгорания в различные периоды тренировочного цикла.

Для статистического анализа нами использовался коэффициент корреляции Спирмена. Данные, достоверность различий которых доказана статистически, приведены в табл. 1

Показатель эмоционального выгорания «эмоциональное/физическое истощение» связан положительными корреляционными связями с показателем мотивации избегания неудач. Эти связи проявились устойчиво для всех случаев регистрации эмоционального выгорания. Установленные факты важны для прогнозирования про-

явлений эмоционального выгорания у отдельных спортсменов в зависимости от их личностных особенностей. В трех из пяти исследований была выявлена статистически достоверная положительная связь параметра эмоционального выгорания «девальвация достижений» и мотивации избегания неудач. Результаты согласуются с литературными данными о том, что мотивация избегания неудач повышает вероятность эмоционального выгорания. Статистически достоверная связь мотивации к достижению успеха и эмоционального выгорания не была установлена. Так же не была установлена связь мотивации к достижению успеха и мотивации избегания неудач, что подтверждает теоретические данные [5].

Для уточнения взаимосвязей мотивации избегания неудач и эмоционального выгорания, достоверная корреляционная связь между которыми была статистически доказана, нами использовался однофакторный дисперсионный анализ. Результаты представлены в табл. 2:

Полученные данные говорят о том, что преимущественно на усиление «эмоционального/физического истощения» оказывает влияние мотивация избегания неудач ( $p < 0,01$ ). Мотивация избегания неудач не показала достоверного влияния на показатель «девальвации достижений» ( $p > 0,05$ ). Следовательно, спортсмены, мотивированные на избегание неудач, более выражено испытывают «эмоциональное/физическое истощение».

На результатах анализа данных констатирующего этапа исследования был основан формирующий этап: для повышения устойчивости спортсменов к эмоциональному выгоранию необходимо снижать уровень мотивации избегания неудач при помощи такой методики, как психологический тренинг. Нами было разработан и проведен тренинг: «Мотивация достижения успеха». Цель тренинга: снизить уровень мотивации избегания неудач. Задачи тренинга: развитие стойкого желания и умения в самостоятельной постановке адекватных целей деятельности; обучение регуляции собственной мотивации; обучение анализу мотивов и реализации поставленных целей.

Таблица 2

Влияние мотивации избегания неудач на показатель эмоционального выгорания «эмоциональное/физическое истощение», подтвержденное дисперсионным анализом

Показатели эмоционального выгорания	Значения F ф
Эмоциональное/физическое истощение1	5,34**
Эмоциональное/физическое истощение2	4,22**
Эмоциональное/физическое истощение3	4,01**
Эмоциональное/физическое истощение4	4,46**
Эмоциональное/физическое истощение5	4,56**
Девальвация достижений 1	1,39
Девальвация достижений 2	2,08
Девальвация достижений 3	1,14
Девальвация достижений 4	1,11
Девальвация достижений 5	1,71

Примечание: \*  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$ .

Таблица 3

Средние показатели мотивации избегания неудач и «эмоционального/ физического истощения» в контрольной группе до и после формирующего эксперимента

Показатели	Средние значения (баллы)		Достоверность различий	
	До экспери-мента	После эк-сперимента	Значение t	Уровень до-стоверности
Мотивация избегания неудач	15,96	16,15	1,3	$P > 0,05$
Эмоциональное/физическое истощение	10,26	13,11	1,97	$P > 0,05$

В тренинге участвовала первая женская команда, куда входило 23 девушки. Контрольная группа состояла из второй женской команды — 12 девушек и мужской — 14 юношей. Тренинг и посттренинговое сопровождение проводились только в экспериментальной группе. Период проведения тренинга 05.2011—01.2012 г.г. Тренинг рассчитан на 3 часа, что обусловлено тренировочным циклом юных спортсменов. По окончании тренинга спортсмены заполняли анкеты обратной связи, что необходимо для разработки посттренингового сопровождения, цель которого: закрепить и поддержать поведенческие изменения. Посттренинговое сопровождение проводилось спустя 4 недели после первичного тренинга, так как через этот период начинает угасать эффект от тренинга. Вторичный тренинг проводился через 2 недели после первого посттренингового сопровождения. Программы первичного и вторичного тренинга одинаковы. Второе посттренинговое сопровождение было проведено через 4 недели после вторичного тренинга.

Нами исследовался уровень эмоционального выгорания и мотивации избегания неудач в экспериментальной группе до и после проведения тренинга. Диагностика тех же показателей была проведена и в контрольной группе.

Результаты были проанализированы при помощи метода Стьюдента. Данные сравнительного анализа контр-

ольной группы в начале и в конце исследования указаны в табл. 3:

Исходя из данных таблицы, можно сделать такой вывод: изменения показателей мотивация избегание неудач и «эмоциональное/ физическое истощение» в контрольной группе статистически не достоверны ( $p > 0,05$ ).

Данные экспериментальной группы до и после проведения тренингов приведены в табл. 4:

Статистически были доказаны различия до и после тренинга таких показателей как мотивация избегания неудач и «эмоциональное / физическое истощение» ( $p < 0,05$ ). Для сравнения показателей контрольной и экспериментальной групп нами был использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Данные представлены в табл. 5:

Из данных таблицы мы видим, что статистически были доказаны различия между контрольной и экспериментальной группой в таких показателях как мотивация избегания неудач и эмоциональное/физическое истощение ( $p < 0,05$ ).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что применение тренинга, направленного на снижение уровня мотивации избегания неудач, ведет к повышению устойчивости к эмоциональному выгоранию. Тренинг эффективен и может использоваться, как метод снижения уровня эмоционального выгорания.



Таблица 4

Средние показатели мотивации избегания неудач и «эмоционального/ физического истощения»  
в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента

Показатели	Средние значения (баллы)		Достоверность различий	
	До эксперимента	После эксперимента	Значение t	Уровень достоверности
Мотивация избегания неудач	19	13,8	5,29	P<0,05
Эмоциональное/физическое истощение	12,88	11,43	3,30	P<0,05

Таблица 5

Средние показатели мотивации избегания неудач и «эмоционального/ физического истощения»  
в контрольной и экспериментальной группах после формирующего эксперимента

Показатели	Средние значения		Достоверность различий	
	Экспериментальная группа после эксперимента	Контрольная группа после эксперимента	Значение t	Уровень достоверности
Мотивация избегания неудач	13,8	16,15	2,45	P<0,05
Эмоциональное/физическое истощение	11,43	13,11	2,15	P<0,05

#### Литература:

1. Гринь Е.И. Личностные ресурсы преодоления психического выгорания у спортсменов: диссертация. Краснодар. 2009. 24 с.
2. Качина А.А., Дайняк В.Н. Специфика профессионального стресса в деятельности тренера по фигурному катанию // Психология психических состояний: теория и практика: материалы Первой Всероссийской научно-практической конференции. — Ч.1. — Казань: ЗАО «Новое знание». 2008. 419–423 с.
3. Розанова В.А. Психология управления. Учебное пособие. М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1999. 352 с.
4. Smith R.E. Toward a cognitive-affective model of athletic burnout // Journal of Sport Psychological. 1986. V 8.
5. Sorrentino R.M., Short J.-A. The case of the mysterious moderates: Why motives sometimes fail to predict behavior. — N.Y., 1972.

## 8. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Детско-родительские отношения как фактор влияния на психическое развитие ребенка

Авдеева Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент  
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Дошкольное детство — период интенсивного психического развития, появления психических новообразований, становления важных черт личности ребенка. Согласно современным представлениям о движущих силах, источниках и условиях развития психики и личности человека, психическое развитие ребенка опосредовано общением и взаимодействием со взрослым, в первую очередь, с родителем [2]. Родители, передавая ребёнку определённые знания, организуя его жизнь и деятельность, развивают его психику, формируют его способности. Глубокие изменения психики ребёнка-дошкольника происходят не сами по себе, а под определённым влиянием воспитания и обучения. Родители и воспитатели, знакомя ребёнка с окружающим, сообщая ему новые знания и умения, организуя и направляя его деятельность, обогащая опыт ребёнка, вместе с тем развивают его психику, формируют его личность, развивают определённые психологические черты. Исследование проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения №246 г. Красноярск. В экспериментальном исследовании приняли участие 20 детей дошкольного возраста от 5 до 7 лет.

Для исследования детско-родительских отношений был использован тест — опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В.В. Столина). По итогам проведения

данной методики мы получили следующие результаты (см рис. 1).

Большинство родителей требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Они не в состоянии разделить точку зрения ребенка, стараются во всем навязать ему свою волю. За проявления своеволия сурово наказывают. Пристально следят за социальными достижениями ребенка, требуют от него постоянного успеха в этой сфере (авторитарная гиперсоциализация) — 25% родителей. К симбиотическим отношениям с ребенком (ощущение себя с ребенком единым целым, стремление удовлетворить все его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни) стремятся 15% родителей. Тип взаимоотношений «маленький неудачник» выбирают 20% родителей. К кооперации (заинтересованности делами и планами ребенка, стремлению помочь ему, проявлению сочувствия) склонны 30% родителей. Тип взаимоотношения как «принятие-отвержение» выбирают 10%.

Для получения представления об особенностях эмоционального благополучия или неблагополучия дошкольника в семье использовалась проективная методика «Кинетический рисунок семьи». Используя ее, мы предполагали, что, рисуя, дети невольно выражают свое отношение к нарисованному, проявляя даже те чувства, ко-



Рис. 1. Показатели (в%) родительского отношения к ребенку-дошкольнику

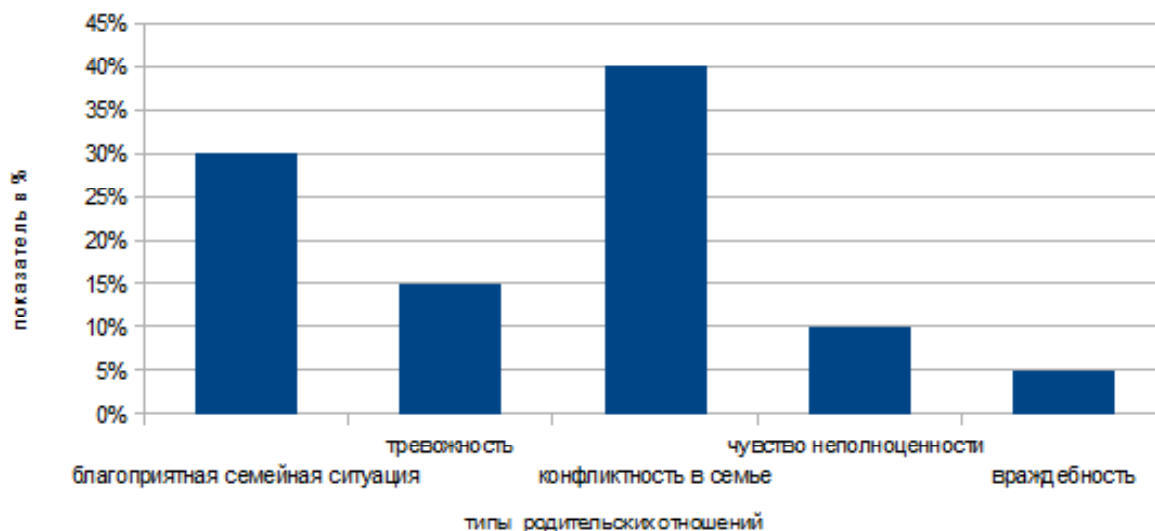


Рис. 2. Показатели (%) отношения старших дошкольников к семейной ситуации

торые сознательно не признают или не могут выразить другими средствами. По итогам проведения данной методики мы получили следующие результаты (см. рис. 2).

Таким образом, эмоциональное благополучие в семьях ощущают 30% обследуемых детей, а эмоциональное неблагополучие — 70% детей. Анализируя рисунки детей старшего дошкольного возраста, мы выявили следующее: большинство детей (70%) использовали в основном более холодные тона, иногда в рисунках преобладали темные цвета (коричневый, серый, черный), хотя им предлагался весь набор цветных карандашей. Традиционно использование таких цветов интерпретируется как признак присутствия чувства отверженности, покинутости, внутреннего психологического дискомфорта ребенка. В некоторых рисунках отсутствовал кто-либо из членов семьи, что указывает на наличие у ребенка негативных чувств по отношению к этому члену семьи. Линии рисунка резкие, угловатые, что говорит об эмоциональном перенапряжении, внутреннем возбуждении, чувстве тревоги. В других рисунках детей (30%) мы выявили следующие отличия: дети изображают полный состав семьи, используют более теплые тона, в одежде людей много ярких цветов, много индивидуальных деталей (у пап — очки, галстуки; у мам — красивые прически, украшения). В целом можно сказать: когда ребенок воспринимает семейные отношения как благоприятные, он отражает это в виде веселых лиц держащихся за руки членов семьи.

Для исследования уровня психического развития ребенка применялась методика Р.Сирса. По итогам проведения данной методики мы получили следующие результаты (см. рис. 3).

Результаты показали, что 30% детей обладают устойчивой адаптацией к среде, активным и творческим отношением к действительности (креативный уровень психического развития), 25% детей адаптированы к социуму,

но проявляют признаки тревожности (адаптивный уровень психического развития) и у 45% детей повышенная тревожность, стремление полностью соответствовать желаниям окружающим, или, наоборот, подчинить окружающее своим желаниям (дезадаптивный уровень психического развития). Анализ полученных результатов по трем методикам позволил сделать вывод о том, что характер детско-родительских отношений влияет на уровень психического развития: в 30% эффективный тип отношений в семье — креативный уровень психического развития ребенка; в 70% нарушения в детско-родительских отношениях — 45% детей имеют дезадаптивный уровень психического развития и 25% детей имеют адаптивный уровень психического развития.

По итогам констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа детей старшего дошкольного возраста, которую составили дети с адаптивным и дезадаптивным уровнем развития психики, а также с неэффективным типом родительского отношения к ребенку. Состав экспериментальной группы составил 14 детей и их родители. Целью формирующего эксперимента послужила реализация коррекционной программы, направленная на коррекцию детско-родительских отношений. Чтобы выяснить, какие изменения произошли в родительско-детских отношениях в семье ребенка старшего дошкольного возраста после реализации цикла занятий, был проведен контрольный эксперимент. В качестве контрольных результатов, используемых для оценки эффективности проведенного формирующего эксперимента, использовались данные об эмоциональном неблагополучии ребенка в семье и неэффективном (нарушенном) родительском отношении на констатирующем эксперименте. Исходя из полученных данных, мы можем утверждать, что программа, направленная на устранение нарушений в детско-родительских отношениях, возника-



Рис. 3. Показатели (в%) уровня психического развития дошкольников по методике Р. Сирса

ющих в семьях, воспитывающих старших дошкольников позволяет повысить уровень психического развития дошкольников.

Безусловно, дошкольный возраст является предметом пристального внимания ученых и практиков как важный и ответственный период в жизни человека, как момент рождения личности. В этот период происходит ускоренное развитие психических процессов, свойств личности, ма-

ленький человек активно осваивает широкий спектр различных видов деятельности. На этапе дошкольного детства развивается самосознание, формируется самооценка, происходит выстраивание иерархии мотивов, и их соподчинение. И именно в этот период наиболее важным является влияние семьи на психическое развитие ребенка, влияние существующей в ней системы внутрисемейных, а также детско-родительских отношений [1].

#### Литература:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст]: учебник / Р. Бернс. — М.: Прогресс — 1998. — 422 с.
2. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера. — М.: Педагогика — 2006. — 470 с.

## Этапы развития креативных черт личности студентов

Дробышева Оксана Александровна, аспирант  
Тамбовский государственный университет имени Г.Р.Державина

**П**одготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных и творчески самореализующихся специалистов педагогического профиля является ведущей задачей среднего профессионального образования и требует создания ряда психолого-педагогических условий для развития творческого потенциала личности студента.

Определяя студенчество как социальную группу молодежи, объединенную учебной, системой ценностей, стремящуюся к самореализации в профессии, социологи и философы (И.С. Кон, В.Т. Лисовский и др.) [1; 105] наделяют данную группу общностью психологических признаков: любознательностью, эмоциональностью, интел-

лектуальной и когнитивной активностью, творческой и многими другими признаками, свидетельствующими о потенциале творческого развития личности

На основе анализа теоретических положений, концепций, направлений автором определены основополагающие идеи нового подхода к профессиональному обучению студентов в педагогическом колледже:

- совершенствование педагогического процесса на основе личностно-ориентированного подхода;
- единство и взаимосвязь тематического содержания образования с видами профессиональной деятельности специалиста;

- реализация принципов многоуровневости и непрерывности в структуре профессиональной подготовки;
- профессиональная направленность [4, с. 20–21].

Исходя из вышесказанного, прикладной задачей нашего исследования является развитие творческого потенциала студентов педагогического колледжа.

Система работы по развитию творческого потенциала студентов педагогического колледжа позволит сформировать у них творческую направленность, вербальную креативность, дивергентное мышление, любознательность, ориентацию на ценности самоактуализирующейся личности, гибкость поведения, рефлексивность, развить мотивы творческой деятельности.

Психологическое сопровождение складывалось из нескольких последовательных этапов.

Первый — *теоретический* — преследовал цель, которая состояла в теоретической подготовке студентов к развитию творческого потенциала. В учебный план педагогического колледжа в рамках регионального компонента был введен авторский курс «*Психологические основы творческого развития студентов колледжа*». Основу содержания данного спецкурса составляли знания о личности студента как субъекте творческой деятельности, творческом потенциале, теоретических подходах к решению задач творческого развития. Это позволило, с одной стороны, подготовить студентов к реализации следующей ступени данного этапа, а с другой стороны, стало основой для более глубокого осмысления студентами результатов диагностики развития их творческого потенциала. Изучение данного спецкурса предполагало использование большого разнообразия видов и форм обучения (лекции, семинары, практические занятия, творческие задания).

Изучая курс «Психологические основы творческого развития студентов колледжа», будущие педагоги приобретали опыт творческой деятельности и творческого взаимодействия с окружающими. Данный курс ориентирован на:

- теоретическую и методическую подготовку студентов (усвоение психолого-педагогических знаний по проблеме творческого развития личности; изучение методов и технологий творческого развития личности и применение этих методов в работе со студентами; применение различных форм коллективной, групповой и индивидуальной работы, направленных на творческое развитие личности);
- развитие и саморазвитие личностных качеств будущего педагога, которые помогут ему успешно сотрудничать со всеми детьми (способность принять другого человека как личность, имеющую право на свою точку зрения; инициативность, общительность; интерес к интеллектуальной деятельности; потребность постоянно учиться и совершенствоваться; гибкость, открытость новым идеям);
- формирование профессионально-личностных качеств будущего педагога (умение вести, направлять ребенка; умение быть демократичным, а не авторитарным;

стремление к новаторству, экспериментам, а не к подражанию образцам; способность понимать проблемы учеников и воспитанников и помогать в их разрешении; способность содействовать развитию личности, интеллектуальному, эмоциональному и нравственному росту каждого ребенка);

- развитие и саморазвитие поведенческих черт, способствующих выявлению и развитию творческого потенциала каждого студента (умение создать теплую, эмоционально безопасную, творческую атмосферу в группе или классе; умению создать условия и ситуации, способствующие формированию положительной самооценки каждого ученика; активизации деятельности учащихся, создание таких условий, при которых ученики сами добывают знания; вовлечение детей в исследовательскую, поисковую деятельность).

Курс предполагает не только расширение и углубление знаний по проблеме творчества, развивает профессиональные умения и навыки, но и способствует развитию интеллектуальной активности, творческой мотивации, предоставляет возможность каждому студенту выстраивать индивидуальное творческое образовательное пространство.

В соответствии с требованиями личностно-ориентированного подхода работа по развитию творческого потенциала студентов начиналась с психологического изучения личности студента. Изучению и оценке подвергались такие психологические характеристики личности, как мотивы поступления в колледж, мотивы учебной деятельности, ценностные ориентации, уровень развития умений и навыков самостоятельной работы, характер интересов, увлечений, нравственные, интеллектуальные, волевые, эмоциональные черты характера. Полученные данные способствовали дифференцированному подходу к студентам при организации учебных и внеучебных занятий, практической и исследовательской работы.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что не более половины из опрошенных студентов колледжа понимают и обосновывают объективную значимость и необходимость развития творческого потенциала. Поэтому в ходе поискового эксперимента было организовано изучение таких категорий как педагогическая деятельность, творчество в педагогической деятельности, творческий потенциал, креативность.

Учебные занятия в рамках авторского курса позволяли студентам изучать дополнительную психолого-педагогическую литературу, освещающую проблемы творчества в профессиональной деятельности педагога и знакомящую с образцами творческой деятельности педагогов. Студенты усвоили систему понятий, соотносили теоретические положения с психолого-педагогическими ситуациями, находили разнообразные способы решения творческих задач.

Таким образом, было раскрыто содержание и место творчества в будущей профессиональной деятельности студента в процессе сочетания традиционных и активных форм обучения.



Второй этап — *рефлексивный*. Его содержание составляет работа по развитию у студентов колледжа рефлексивных умений, посредством анализа моделируемых профессиональных ситуаций и ситуаций из жизненного опыта самих студентов, отличающихся наличием пробелов в учебно-профессиональной деятельности и процессе общения с другими людьми. Конечной целью развития данных умений является сформированность способности студентов профессионально общаться (видеть ошибки в профессиональной деятельности и общении, предлагать разнообразные варианты выхода из создавшихся ситуаций).

На третьем *когнитивно-личностном* этапе ставились две взаимосвязанные задачи — развитие творческого мышления и креативных свойств личности. Развитие творческого мышления состояло в развитии вербального и невербального мышления. Решение этой задачи осуществлялось путем включения студентов в решение задач, требующих опоры на соответствующие виды мышления. При этом вначале студентам предлагались нетворческие задания, которые у студентов актуализировали нетворческое вербальное или образное мышление, лишь после этого осуществлялся переход к решению творческих задач. Содержание задач менялось таким образом, что вначале оно было разнообразным, взятым из различных областей практики, и лишь на последних этапах развития студенты переходили к решению творческих педагогических и психологических задач.

Развитие креативных свойств личности предполагало развитие любознательности, воображения, готовности идти на риск, отстаивая свои идеи, интереса к анализу сложных идей и готовности браться за решение сложных проблем. Решение данной задачи осуществлялось, главным образом, в ходе тренинга упражнений креативности, который основывался на принципах тренинга личностного роста, но направленного на развитие специфических, связанных с творческими достижениями, личностных свойств [3].

На данном шаге происходило развитие творческого потенциала студентов, а именно — развитие когнитивного и личностного компонентов через включение студентов в решение творческих задач, отстаивание своих идей и их обсуждение. Например, игра «Конкуренция» нацеливала на организацию индивидуально-группового конкурентного взаимодействия, социальное самоопределение, способность к мобильному продуцированию внутреннего состояния. В играх «Маклер», «Планирование будущего» была возможность достаточно четко отследить эффективные и неэффективные стратегии взаимодействия и проанализировать их. Упражнение «Ассоциативный тест» формировало гибкость, образность, оригинальность мышления, развивало умение не пасовать перед трудностями, а быстро принимать задачу и находить пути ее решения. Упражнение «Образ Я» способствовало более глубокому осознанию личностного существования, соединению вербального и невербального в самооценочной позиции. Упражнение «Ответственность» помогало про-

яснить участникам их точку зрения и осознать степень ответственности за свои чувства, мысли, поступки.

Развитие творческого мышления предполагает его актуализацию, что достигалось с помощью создаваемых проблемных ситуаций, решение которых требовало генерирования множества возможных необычных, выходящих за рамки привычного решений. Это способствовало развитию творческого мышления.

При анализе моделируемых профессиональных ситуаций и решении психологических и педагогических задач особое внимание уделялось поиску возможных ошибок. Этот поиск проводился в форме мозгового штурма. При обнаружении ошибки студенты должны были установить ее причину. После этого им предлагалось найти оригинальные, нестандартные способы предотвращения ошибки. Такая организация коллективной работы способствовала развитию рефлексивности и развитию когнитивного компонентов творческого потенциала.

Развитию склонности к риску при отстаивании своих идей способствовало обсуждение альтернативных точек зрения в области педагогической практики. Одна точка зрения представлялась современными, принятыми в обществе взглядами, а другая представляла собой либо оригинальную точку зрения, взятую из публикаций СМИ, либо являлась результатом творческого мышления самих студентов. Группе испытуемых предлагалось рассмотреть достоинства и недостатки самостоятельно выполненного исследовательского проекта («Потребности и мотивы поведения», «Дружба в век развития информационных технологий и сто лет назад», «Школа (детский сад) будущего», «Мир современного подростка в зеркале чатов и форумов в сети INTERNET», «Психологические проблемы подростков: от любви и дружбы до зависти и конфликта», «Проблемы взрослых глазами подростков» и др.). Студенты учились высказывать собственную точку зрения, аргументировать свои взгляды, публично отстаивать свои выдвинутые идеи.

Взаимодействие участников группы в процессе обсуждения осуществлялось как столкновение противоположных позиций, в котором одну сторону представлял студент, а другую сторону — вся группа, перед которой необходимо отстаивать свои позиции. Ходом дискуссии управлял преподаватель. Во взаимодействии между участниками дискуссии можно выделить два аспекта. Первый аспект образуется предметным содержанием обсуждаемых идей, а второй — субъект-субъектным взаимодействием. Именно наличие этого второго аспекта порождает у автора той или иной оригинальной идеи страх перед ее неприятием, что она будет осмеяна и подвергнута жесткой критике. Участие в групповом обсуждении предлагаемых идей, позитивный опыт их отстаивания, свой и чужой, позволяет научиться преодолению этого страха, формирует готовность идти на риск, отстаивая свою мысль. Кроме того, опыт субъект-субъектного взаимодействия, раскрывает перед студентами те, личностные качества, которые помогают им адекватно оценивать свои и чужие идеи, от-

стаивать их в дискуссии, или наоборот, мешают этому. Таким образом, в групповой дискуссии возникает рефлексия ее участниками своего взаимодействия с другими и своей деятельности.

В целом процесс развития креативных качеств личности строился в четыре этапа:

- 1) этап формирования представлений о креативных качествах личности и их роли в творческой деятельности;
- 2) этап формирования адекватной самооценки креативных качеств личности;
- 3) коррекционно-развивающий этап — развитие качеств креативной личности и преодоление качеств, мешающих творческой деятельности;
- 4) этап практической отработки и закрепления способов поведения, отвечающих сформированным свойствам личности в ходе решения творческих задач и обсуждения предлагаемых идей.

К концу развивающего этапа у испытуемых улучшились показатели беглости, гибкости, оригинальности, находчивости, творческого мышления; любознательности, воображения, ориентации на сложные идеи, склонности к риску, степени независимости ценностей и поведения

субъекта от воздействия извне, ориентации на ценности самоактуализирующейся личности, гибкости поведения; сензитивности к себе.

Предпринятое нами моделирование образовательного процесса в педагогическом колледже г. Тамбова показало, что образовательный процесс способствует эффективному развитию творческого потенциала студентов, если:

- структура целей образовательного процесса включает в себя государственную цель-заказ как обеспечение качественного усвоения на творчески преобразующем уровне обязательного объема знаний, умений и навыков, определенных государственным образовательным стандартом;
- колледж осуществляет подготовку выпускников, конкурентоспособных на рынке образования и труда, к жизни в обществе, к участию в производстве, предпринимательстве, бизнесе;
- цель личности обусловлена потребностью в творческом самосовершенствовании и овладении технологией творческой самореализации;
- обучающиеся готовы к развитию и реализации своего творческого потенциала.

#### *Литература:*

1. Кон И.С. Социализация детей в изменяющемся мире // Вопросы воспитания. Научно-практический журнал, 2010. №1 (2). С. 18–24.
2. Семенов И.Н. Междисциплинарное взаимодействие московской и петербургской научных школ психологии творчества и рефлексии // Психология перед вызовом будущего: Мат. научной конференции, приуроченной к 40-летию факультета психологии МГУ. М., 2006. С. 61–64.
3. Смолярчук И.В., Дробышева О.А. Учимся творчеству: метод. пособие. Тамбов: ТРОО, 2012. 155 с.
4. Шипитко Л.М. Учебно-методический комплекс по математике как средство совершенствования профессиональной подготовки учителя начальных классов в педагогическом колледже: дис.... канд. пед. наук. Ярославль, 2005. 243 с.

## **К проблеме становления профессионала**

Канаева Надежда Анатольевна, аспирант  
Вологодский государственный университет

**И**зучение профессиональной идентичности на сегодняшний день является одной из актуальных проблем. Современное развитие общества, расширение сфер профессиональной деятельности активизировало интерес к проблеме становления профессионала.

К настоящему времени в науке накоплен обширный методологический и текстологический материал, в котором различные теоретические подходы к изучению идентичности взаимно дополняют друг друга, выделяя в качестве объекта исследования различные стороны феномена идентичности [2, с. 28].

Анализ работ Н.Л. Ивановой, Е.Е. Трандиной, У.С. Родыгиной, А.А. Озериной показал, что профессиональная

идентичность рассматривается как интегральное понятие, в котором выражается взаимосвязь когнитивных, мотивационных и ценностных характеристик, обеспечивающих ориентацию в мире профессий и позволяющих более полно реализовать личностный потенциал в профессиональной деятельности.

Для получения более полной картины профессиональной идентичности целесообразно рассмотреть этапы её становления. Для этого обратимся к классификации Л.Б. Шнейдер, которая выделяет четыре этапа становления профессиональной идентичности:

- 1) допрофессиональный;
- 2) предпрофессиональный;

- 3) осведомительный;
- 4) профессиональный.

Е.А. Климов выделяет основные фазы, стадии жизненного пути профессионала. Выделенные фазы связаны с календарным возрастом человека нежестко.

1) фаза оптанта или оптации — осознанная подготовка к труду, планирование профессионального жизненного пути;

2) фаза адепта — человек выбрал учебное заведение или форму обучения и психологически стал приверженцем некоторой профессиональной общности;

3) фаза адаптанта — привыкание молодого специалиста к работе;

4) фаза интернала — «опытный работник»;

5) фаза мастера или мастерства — она будет продолжаться и далее, а характеристики остальных фаз как бы добавляются к её характеристике;

6) фаза авторитета;

7) фаза наставника или наставничества — человек, у которого и коллеги готовы поучиться, перенять опыт.

А. К. Маркова выделяет также следующие, более конкретные этапы освоения профессии:

1) адаптация человека к профессии;

2) самоактуализация человека в профессии (приспособление человека к профессии);

3) гармонизация человека с профессией (близко к уровню «мастерства» — по Е.А. Климову);

4) преобразование, обогащение человеком своей профессии;

5) этап свободного владения несколькими профессиями. Предполагается, что на высоких уровнях освоения профессии специалист выходит за рамки своей формальной деятельности и всё больше становится культурным существом (близко к тому, что Е.А. Климов называл стадией «наставника»);

6) этап творческого самоопределения себя как личности. Предполагается, что профессионал в своей работе стремится реализовать свою главную жизненную идею и даже находит для этого возможности и силы.

При этом А.К. Маркова считает, что этапы четвёртый, пятый и шестой — это этапы «суперпрофессионала» [2, с. 104].

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что человек становится профессионалом не сразу, проходит на этом пути много больших и малых этапов. Знать эти этапы и их признаки важно для понимания становления идентичности подрастающего поколения.

Данные исследований в рамках концепции Ю.П. Поваренкова показывают, что формирование собственно профессиональной идентичности происходит после окончания профессионального заведения, а точнее в период его самостоятельной работы. В период обучения в техникуме происходит становление учебно-профессиональной идентичности, которая определяется ведущим типом деятельности, то есть учебно-профессиональным и представляет собой этап профессионального становления личности.

Результаты теоретического анализа позволили нам выделить три основных этапа становления у студентов техникума профессиональной идентичности. Эти этапы связаны с периодом обучения в техникуме.

Первый этап (1 курс) — это адаптационный период. Он связан с адаптацией к новой социальной роли студента. Это период вхождения в новую социальную и профессиональную среду. Залогом быстрой и успешной адаптации обучающихся признаются сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала, новообразования этого возраста: рефлексия и мышление в понятиях, качественно иной тип взаимоотношений с преподавателями, мастерами и однокурсниками.

Второй этап (2 курс) — этот период связан с процессом учебной профессиональной идентификации. Это более стабильный этап, чем предыдущий, когда на основе осознания требований новой социально-профессиональной роли и собственных возможностей и способностей происходит осознание достижений, которые сделаны благодаря собственным усилиям. В этот период начинается практика, на ней студенты довольно продолжительное время общаются со специалистами, таким образом, получают представление о своей профессии и перенимают профессиональные навыки. Читаемые курсы всё в большей степени начинают оцениваться с профессиональной точки зрения.

Третий этап (3 курс) — этот этап не отличается стабильностью, так как в данный период происходит переосмысление и уточнение различных вариантов профессионального саморазвития, трудоустройства, построения профессиональной карьеры, а также формирование новых ценностей и жизненных перспектив.

Рассматривая идентичность как динамическую структуру, важно подчеркнуть, что она развивается и переформируется на протяжении всего жизненного пути человека, причём развитие это неравномерно и определяется сильным стремлением личности к обретению идентичности [3, с. 28].

Свою роль в становлении профессиональной идентичности играют такие элементы как мотивационный, ценностный и когнитивный, обеспечивающие ориентацию в мире профессий и позволяющих более полно реализовать личностный потенциал в профессиональной деятельности. Именно изучению их взаимосвязи и особенностям проявления на каждом из курсов обучения мы уделили внимание в своём исследовании.

Изучая ценностный компонент, одной из методик мы использовали методику «Ценностные ориентации» М.Рокича. Цель методики — получить представление о структуре и содержании ценностных ориентаций студентов на разных этапах обучения, выявить значимые для испытуемых терминальные и инструментальные ценности.

Анализ исследования показал, что на 1 курсе среди терминальных ценностей преобладают — «развлечения» (14,09), «продуктивная жизнь» (13,7), «свобода» (13,56). Низкие результаты получились — «здоровье» (4,23),

«счастливая семейная жизнь» (5,99), «наличие хороших и верных друзей» (6,2). Среди инструментальных ценностей высокие показатели — «непримиримость к недостаткам в себе и других» (15,27), «эффективность в делах» (13,79), «высокие запросы» (12,35). Низкие результаты — «воспитанность» (3,76), «аккуратность» (4,24).

2 курс показал следующие результаты — среди терминальных ценностей наибольшие показатели у таких ценностей как «развлечения» (11,21), «творчество» (10,7), «материально обеспеченная жизнь» (10,32). Низкие показатели — «наличие хороших и верных друзей» (8,82), «развитие» (8,47). Инструментальные ценности, наибольший выбор у таких ценностей, как «чуткость» (11,34), «честность» (10,91), «смелость в отстаивании своего мнения, взглядов» (10,71). Наименьший выбор — «аккуратность» (6,76), «воспитанность» (7,37), «исполнительность» (8,35).

Студенты 3 курса среди терминальных ценностей выделяют: «счастье других» (13,42), «развлечения» (12,56), «красота природы и искусства» (12,16) и что хочется отметить — «интересную работу» (8,54). Меньший выбор выпал на следующие ценности — «здоровье» (3,87), «любовь» (6,55). Среди инструментальных ценностей наибольшие показатели у ценностей — «непримиримость к

недостаткам в себе и других» (13,01), «высокие запросы» (12,65), «рационализм» (11,88), наименьшие показатели — «воспитанность» (4,8), «аккуратность» (3,97).

Изучая полученные результаты, мы видим, что ценности профессиональной самореализации и личной жизни начинают проявляться на 2 курсе. Всё большее количество студентов отмечает такие ценности как материально обеспеченная жизнь, интересная работа, смелость в отстаивании своего мнения, взглядов, что важно в профессиональном развитии. Хочется отметить, что уже на 1 курсе многие отметили «продуктивную жизнь», то есть максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей. Но не может насторожить и тот факт, что лишь немногие студенты отмечают важность для себя таких ценностей как «воспитанность», «аккуратность», «здоровье».

Важно подчеркнуть, что именно учебно-профессиональная деятельность способствует формированию профессиональных знаний, умений и навыков, а также развитию качеств личности профессионала и профессиональных способностей [1, с. 165]. Поэтому опираясь на полученные результаты, следует отметить, что необходимо вести работу по направлению становления профидентичности студентов.

#### Литература:

1. Канаева Н.А. К проблеме учебной мотивации будущего железнодорожника// Психология: мир возможностей Сборник материалов 2-й международной конференции студентов и аспирантов. — СПб.: «АЙСИНГ», 2011. — 344 с.
2. Пряжников Е.Ю. Профориентация: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. — М.: Издат.центр «Академия», 2005. — 495 с.
3. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Учеб.пособие. — М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. — 600 с.

## Психологические аспекты изучения интернет-зависимости в подростковом возрасте

Пилугина Екатерина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент;  
Бережнова Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Филиал Российского государственного социального университета в г. Пятигорске

Последние два десятилетия ознаменовались повсеместным распространением интернета в профессиональной и в быденной жизни миллионов людей. На сегодняшний день по количеству пользователей интернета Россия занимает четвертое место в мире. В период с 2002 до 2012 год число интернет-пользователей в России выросло с 8 % (8,7 млн. человек) до 31 % (37 млн. человек), а уровень суточной аудитории — с 2,1 млн. человек до 15,9 млн. человек. Таким образом, на сегодняшний день каждый третий житель России является пользователем интернета, а каждый седьмой — посещает интернет ежедневно.

В связи с возрастающей в последнее время компьютеризацией и «интернетизацией» российского общества стала актуальной проблема патологического использования интернета, обозначенная в зарубежной литературе Иваном Голдбергом и Кимберли Янг в конце 80-х годов прошлого столетия. Речь идет об интернет-зависимости. Она определяется психологами как «навязчивое желание выйти в интернет, находясь off-line, и неспособность выйти из интернета, будучи on-line» [9, с. 28].

Проблема зависимости от сети интернет достаточно молодая. В России она затрагивается в трудах таких



учёных, как Жичкина А. (шкала интернет-зависимости), Щепилина Е., (опросник «Восприятие интернета»), И. Бурлаков (зависимость от компьютерных игр), Генисаретский О. и Носов Н., которые впервые в России упомянули понятие «виртуальная реальность», Войскунский А.Е., комплексно изучавший интернет-зависимость, и многих других [2, с. 97].

В данной статье поднимается проблема интернет-зависимости у подростков, так как этот возраст наиболее подвержен различным формам аддитивного в поведении.

Психологические последствия интернет-зависимости в подростковом возрасте определяется, во-первых, постоянным увеличением числа подростков и юношей — пользователей интернета (около 40% в настоящее время); во-вторых, тем, что чрезмерное пристрастие к интернету разрушающе действует на ребенка, вызывает отрицательное воздействие на психику; в-третьих, отсутствием глубоких исследований в этой области в силу относительной новизны феномена интернет-зависимости, который до настоящего времени в русскоязычной литературе практически не рассматривался. Чрезвычайно мало работ посвящено проблеме интернет-зависимости в подростковой среде. И это еще одна причина, по которой психологическое изучение негативной стороны опосредствованной интернетом деятельности является актуальной и перспективной областью настоящее время.

Термин «интернет-зависимость» еще в 1996 году предложил доктор Айвен Голдберг для описания неоправданно долгого, возможно патологического, пребывания в интернете.

В самом общем виде интернет-зависимость определяется как «нехимическая зависимость от пользования интернетом» [4, с. 67]. Свободная энциклопедия Википедия определяет интернет-зависимость как психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от интернета [3, с. 112].

Как мы видим, терминология проблемы еще не вполне устоялась. Применяются наименования «зависимость от интернета», или «интернет-аддикция», а также «избыточное/патологическое применение интернета».

Родоначальниками психологического изучения феноменов зависимости от интернета могут считаться два американца: клинический психолог К. Янг и психиатр А. Голдберг. Голдберг в 1995 г. предложил набор диагностических критериев для определения зависимости от интернета. В 1997–1999 гг. были созданы исследовательские и консультативно-психотерапевтические веб-службы по данной проблематике [9, с. 47].

В настоящее время активно рассматриваются современные проблемы психологии зависимости (или аддиктологии), связанные с попытками выделения так называемых поведенческих форм зависимостей (аддикций). Фактически ставится вопрос о многообразии способов «ухода» из реальной жизни путем изменения состояния сознания [6, с. 45].

Итак, все активнее пробивает себе дорогу точка зрения, согласно которой традиционно относимым к интернет-аддикции феноменам могут быть даны альтернативные объяснения. Интересам ряда психологов отвечает борьба за признание соответствующих феноменов разновидностью психологической зависимости.

К. Янг охарактеризовала пять основных **типов** интернет-зависимости:

1) *компьютерная зависимость*: пристрастие к различной работе с компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности);

2) *компульсивная навигация в сети*: компульсивный поиск информации в удаленных базах данных;

3) *перегруженность информацией*: патологическая привязанность к опосредованным интернетом азартным играм, онлайн-аукционам или электронным покупкам;

4) *киберкоммуникативная зависимость*: зависимость от общения в чатах, групповых играх и телеконференциях, что может в итоге привести к замене имеющихся в реальной жизни членов семьи и друзей виртуальными;

5) *киберсексуальная зависимость*: зависимость от «киберсекса», то есть от посещения порнографических сайтов в интернете, обсуждения сексуальной тематики в чатах или закрытых группах «для взрослых» [9, с. 57].

Этот же автор отмечает **четыре признака**, по которым можно судить об интернет-зависимости. Это:

- навязчивое желание проверить e-mail;
- постоянное желание следующего выхода в интернет;
- жалобы окружающих на то, что человек проводит слишком много времени в интернете;
- жалобы окружающих на то, что человек тратит слишком много денег на интернет [9, с. 59].

**Признаками** сформировавшейся интернет-аддикции, согласно К. Янг, являются следующие критерии:

- всепоглощенность интернетом;
- потребность проводить в сети все больше и больше времени;
- повторные попытки уменьшить использование интернета;
- возникновение симптомов отмены, причиняющих беспокойство при прекращении пользования интернетом;
- проблемы контролирования времени;
- проблемы с окружением (семья, школа, работа, друзья);
- ложь по поводу времени, проведенного в сети;
- изменение настроения посредством использования интернета [9, с. 61].

Что же тогда представляет собой обычное, нормальное использование интернета? С точки зрения Р. Дэвиса, здоровые пользователи интернета имеют четкую цель и тратят на ее достижение разумное и ограниченное количество времени, не испытывая при этом психологического или когнитивного дискомфорта [7, с. 65]. Здоровые пользователи интернета в состоянии отграничить общение оп-



line от живого общения. Интернет для них является лишь полезным инструментом.

Интернет-аддиктам свойственно устанавливать приоритет в приобретении и/или поддержании электронных взаимоотношений, а интернет-независимые предпочитают поддерживать в сети уже имеющиеся отношения.

Исследование «Фонда Развития Интернет», проведенное Г.В. Солдатовой, О.С. Гостимской, Е.Ю. Кропалевой позволило определить круг потребностей, которые подростки удовлетворяют с помощью интернета [7, с. 60]. Среди них: потребность в автономии и самостоятельности (в процессе социализации эта потребность предполагает, в первую очередь, стремление к независимости от родителей); потребность в самореализации и признании; потребность в признании и познании; удовлетворение социальной потребности в общении, в принадлежности к группе по интересам, в любви; потребность в обладании; познавательную потребность, также владение новыми знаниями способствует достижению признания со стороны сверстников и самореализации. В результате использования интернета возникает ощущение полного контроля и владения ситуацией, что удовлетворяет потребность в безопасности — одну из базовых в системе потребностей человека.

Кроме того, интернет-зависимость способствует формированию целого ряда психологических проблем: конфликтное поведение, хронические депрессии, предпочтение виртуального пространства реальной жизни, трудности адаптации в социуме, потеря способности контролировать время пребывания за компьютером, возникновение чувства дискомфорта при отсутствии возможности пользования интернетом. Используя интернет, подросток вместо стремления «думать» и «учить» предпочитает «искать». Многие дети открыто признают, что очень часто посещают запрещенные родителями сайты. При этом у них возникает иллюзия вседозволенности и

безнаказанности. Это побуждает нарушать права человека, а иллюзия безнаказанности может оказаться ловушкой и иметь серьезные последствия в реальной жизни — происходит девальвация нравственности [8, с. 86].

Интернет-аддикция почти единогласно признается негативным направлением трансформации личности, преобразования деятельности (ее мотивационных, целеобразующих и операциональных составляющих), опосредствованной взаимодействием с интернетом [7].

В наиболее расширительном понимании к проявлениям зависимости от Интернета относят не только зависимость от социальных применений сети, но и привязанность к азартным играм в интернете, электронным покупкам; страсть к навигации по WWW; пристрастие к сексуальным применениям интернета.

Таким образом, интернет является привлекательным в качестве средства ухода от реальности за счет возможности анонимных социальных интеракций. Особое значение здесь имеет чувство безопасности и сознание своей анонимности при осуществлении интеракций. Во-вторых, это возможность для реализации каких-то представлений, фантазий с обратной связью. И последний пункт — это неограниченный доступ к информации — информационный вампиризм [1, с. 54].

Существует мнение, что интернет-зависимость это не официальный диагноз, что она скорее является симптомом других серьезных проблем в жизни личности (например, депрессия, трудности в общении и т.д.). А если учесть, что подростковый возраст наиболее подвержен разного рода отклонениям в поведении, то можно сделать вывод, что формирование зависимости от интернета наиболее вероятно у подростков, а также можно констатировать, что она будет оказывать разрушающее воздействие на личность ребенка. Таким образом, психологические механизмы воздействия информационных технологий на человека должны стать предметом тщательного анализа.

#### Литература:

1. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестник МГУ. Сер.14.1996. Вып.4.
2. Бабаева Ю. Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журн. 1998.Т. 19 № 1. С. 89–100.
3. Боровкова Н. Виртуальное зависание / журнал «Человек и наука». Февраль 2009.
4. Бурова В.А. Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости. — М.: 2008 г.
5. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от интернета // Гуманитарные исследования в интернете / Под ред.А. Е. Войскунского. М, 2000. С 100–131.
6. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков-пользователей интернета // Труды по социологии образования. М., 2000 г. Т.5. Вып.7.
7. Кристал Г. Нарушения эмоционального развития при аддиктивном поведении // Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С. Даулинга. — М., 2007 г.
8. Шавамиш В.В. Зависимое поведение школьников. СПб., 2001.
9. Янг К. Диагноз — Интернет-зависимость // Мир Интернет. 2000 г. №2. с. 24-

## Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях

Полшкова Татьяна Анатольевна, магистрант  
Челябинский государственный педагогический университет

Существует широкий спектр различных определений тревоги и тревожности. В современной психологии принято различать «тревогу» и «тревожность», хотя ещё полвека назад это различие было неочевидным. Сейчас эта дифференциация характерна как для отечественной, так и для зарубежной психологии [12, С. 12].

В самом общем смысле, согласно «Краткому психологическому словарю», тревога определяется как эмоциональное состояние, возникающее в ситуации неопределённой опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий [9, С. 407].

В отличие от тревоги, тревожность в современной психологии рассматривается как психическое свойство и определяется как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги [там же С. 408].

Ни одна психологическая проблема не претерпела таких спадов и подъёмов в своём изучении как проблема тревожности. Если в 1927 г. в *Psychological Abstracts* приводилось всего три статьи, то в 1960-м — уже 222, а в 1995-м — более 600 [1, С. 5].

В отечественной психологии период активных исследований тревожности приходился на 1970-е — начало 1990-х гг.

В психологической литературе мало найдется таких психологических явлений, значение которых одновременно оценивается и чрезвычайно высоко, и достаточно узко, даже функционально. Но такова тревожность. С одной стороны, это «центральная проблема современной цивилизации», как важнейшая характеристика нашего времени: «XX век — век тревоги». Ей придается значение основного «жизненного чувства современности». С другой — психическое состояние, вызываемое специальными условиями эксперимента или ситуации (соревновательная, экзаменационная тревожность), «осевая симптома» невроза и т.п. [3, С. 32].

В отечественной литературе исследований по проблемам тревожности очень мало, и они носят достаточно фрагментарный характер. Можно думать, что это обусловлено не только известными социальными причинами, но и тем влиянием, которое оказали на развитие западной общественной и научной мысли такие направления, как психоанализ, экзистенциальная философия, психология и психиатрия [16, С. 9].

В последнее десятилетие интерес российских психологов к изучению тревожности существенно усилился в связи с резкими изменениями в жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость будущего и, как следствие, переживания эмоциональной напряжен-

ности, тревогу и тревожность. Вместе с тем необходимо отметить, что и в настоящее время в нашей стране тревожность исследуется преимущественно в узких рамках конкретных, прикладных проблем (школьная, экзаменационная, соревновательная тревожность и др.) [16, С. 4].

Понятие тревожности занимает важное место в психологических теориях и исследованиях, с тех пор как З. Фрейд подчеркнул её роль при неврозах [8, С. 314]. В 90-е гг. XIX в. З. Фрейд впервые определил тревогу как следствие неадекватной разрядки либидо. Впоследствии он проводит ряд уточнений первоначальной концепции тревоги. Теперь он связывает тревогу с состоянием нарастающего психического напряжения, которое является в свою очередь результатом, не находящей выхода энергии либидо. И затем в «Лекциях по психоанализу» (1916—1917) он уже однозначно говорит о том, что возбуждение, не завершившееся разрядкой, превращается в страх и проявляется в неврозах страха. Таким образом, страх и тревога видятся как обратные, отрицательные стороны сексуального влечения [6, С. 57].

Только впоследствии, в процессе разработки метапсихологии З. Фрейд определяет тревогу как функцию Эго. С этой точки зрения тревога приобретает адаптивную функцию, ее назначение состоит в предупреждении индивида о надвигающейся угрозе, с которой необходимо как-то справиться [там же].

Этому представлению, не хватает широко принятого определения [1, С. 109].

Так А.М. Прихожан указывает, что тревожность — это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [14, С. 4].

Н.Д. Левитов рассматривает тревожность как психическое состояние, выражающееся в состоянии опасения и нарушения покоя, вызываемых возможными неприятностями [10, С. 46].

Г.М. Бреслав определяет, что тревожность — личностная черта, отражающая уменьшение порога чувствительности к различным стрессовым агентам. Тревожность выражается в постоянном ощущении угрозы собственному «я» в любых ситуациях; тревожность — это склонность к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальности [5, С. 473].

Изучающие тревожность авторы: К. Гольдштейн, З. Фрейд, К. Хорни, согласны с тем, что тревожность есть диффузное опасение и что главное различие между тре-

возможностью и страхом состоит в том, что страх является реакцией на специальную опасность, а тревожность, беспредметна. Особой характеристикой тревожности является ощущение неопределенности и беспомощности перед лицом опасности [13, С. 215].

Определенный уровень тревожности — естественная и обязательная особенность активной личности. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности. При этом существует оптимальный индивидуальный уровень полезной тревоги.

О.Х. Маурер считал, что основная функция тревожности — сигнализирующая, она ведет к тому, что подкрепляются такие реакции и такие формы поведения, которые способствуют предотвращению переживания более интенсивного страха или уменьшают уже возникший страх [14, С. 93].

Тревожность как сигнал об опасности привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата. Поэтому нормальный уровень тревожности и страха рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности и свойственен всем людям [7, С. 16].

В психологической литературе, можно встретить разные определения понятия тревожности, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцировано — как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

Основной причиной многозначности и семантической неопределенности в концепциях тревожности является то, что термин используется, как правило, в двух основных значениях, которые взаимосвязаны, но относятся все-таки к совершенно различным понятиям. Чаще всего термин «тревожность» используется для описания неприятного по своей окраске эмоционального состояния (Т-состояние) или внутреннего условия, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства. Мрачных предчувствий, а с физиологической стороны — активацией автономной нервной системы. Состояние тревоги возникает, когда индивид воспринимает определенный раздражитель или ситуацию как несущие в себе актуально или потенциально элементы опасности, угрозы, вреда. Состояние тревоги может варьировать по интенсивности и изменяться во времени как функция уровня стресса, которому подвергается индивид [18, С. 14].

Термин «тревожность» используется для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать это состояние. В этом случае тревожность означает черту личности. Тревожность, как черта, или личностная тревожность, не проявляется непосредственно в поведении. Но её уровень

можно определить исходя из того, как часто и как интенсивно у индивида возникают состояния тревоги [2, С. 89].

Ч.Д. Спилбергер понимает под обеими мерами тревожности следующее [19, С. 354]. Состояние тревожности (Т-состояние) характеризуется субъективными, сознательно воспринимаемыми ощущениями угрозы и напряжения, сопровождаемыми или связанными с активацией или возбуждением автономной нервной системы. Тревожность как черта личности (Т-свойство), по-видимому, означает мотив или приобретенную поведенческую диспозицию, которая предрасполагает индивида к восприятию широкого круга объективно безопасных обстоятельств как содержащих угрозу, побуждая реагировать на них Т-состояниями, интенсивность которых не соответствует величине объективной опасности [17, С. 106].

Тревожность в данный момент (реактивная или ситуативная тревожность как состояние) характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушение внимания, иногда нарушение тонкой координации. Личностная тревожность (устойчивая характеристика человека) характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги [там же].

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения [цит. по 20, С. 328].

На основе анализа отечественных и зарубежных исследований были определены различия ситуативной и личностной тревожности (таблица 1).

Таким образом, проблемой тревожности занимались многие психологи: Л.И. Божович, К. Гольдштейн, К. Изард, Р. Мэй, И.П. Павлов, А.М. Прихожан, Г.С. Салливан, Ч.Д. Спилбергер, Дж. Тейлор, А. Фрейд, З. Фрейд, Ю.Л. Ханин, К. Хорни, А. Эллис и др.

Определенный уровень тревожности — естественная и обязательная особенность активной личности. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности. При этом существует оптимальный индивидуальный уровень полезной тревоги.

Ситуативная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени. Повышенная тревожность, обусловленная страхом возможной неудачи, оценки со стороны взрослых или сверстников, является приспособительным механизмом, повышающим ответственность индивидуума перед лицом общественных требований и установок.

Таблица 1

## Сравнительная характеристика ситуативной и личностной тревожности

Параметры	Личностная тревожность		Ситуативная тревожность	
Сфера проявления	В самых разнообразных ситуациях, во многих сферах, особенно там, где необходимо преодолевать трудности (реальные или мнимые). Характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Человек, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный.		В конкретной ситуации связанной с оценкой сложности и значимости деятельности, а также реальной и ожидаемой оценкой. Характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Ситуативная тревожность по Ч.Д. Спилбергеру больше отражает эмоциональные реакции [17, С. 94].	
Причины	По Ч.Д. Спилбергеру личностная тревожность — это устойчивая склонность человека воспринимать угрозу своему «Я» в самых различных ситуациях и реагировать на эти ситуации повышением ситуативной тревожности [11, С. 37]		По Ю.Л. Ханину ситуативная тревожность возникает как реакция человека на различные, чаще всего социально-психологические стрессоры (ожидание негативной оценки или агрессивной реакции, опасение потерять что-то очень значимое — любимого человека, работу, материальные или нематериальные ценности). Реакция может быть разной по интенсивности и динамичности во времени.	
Факторы	Тип высшей нервной деятельности, темперамент, характер, воспитание и приобретенные стратегии реагирования на внешние факторы [17, С. 106].		По Ч.Д. Спилбергеру: «...текущими проблемами и переживаниями. Так перед ответственным событием у большинства людей она значительно выше, чем во время обычной жизни».	
Результат	Конструктивный	Деструктивный	Конструктивный	Деструктивный
	При низкой мотивации тревожность повышает активность и способствует достижению высокого результата. Побуждает: к поиску и конкретизации опасности; активному исследованию ситуации для определить угрожающий фактор	— агрессия; — чрезмерная зависимость; — заниженная самооценка; — мрачный пессимизм — высокий уровень активности; — неуверенность в себе [15, С. 58]. При высокой мотивации тревожность снижает уровень активности и стремление к высоким результатам.	— человек более серьезно и ответственно подходит к решению возникающих проблем [4, С. 76].	— нарушение высших психических функций; — напряжение, — озабоченность, — нервозность, — чувство страха перед, грозящей неудачей, — невозможность принять решение. Высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и с психосоматическими заболеваниями.

## Литература:

1. Астапов В.М. Тревога и тревожность. СПб.: Питер, 2001. 256 с.
2. Астапов В.М. Тревожность у детей. М.: Изд-во: ПЕРСЭ, 2001. 146 с.
3. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Психологический журнал. — 1992. — №5. С. 32—41.
4. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Воронеж, 2005. — 352 с.
5. Бреслав Г.М. Психология эмоций: Учеб. пособие для вузов. М.: Смысл, 2007. 544 с.
6. Бурлакова Н.С., Олешкевич. В.И. Детский психоанализ: Школа Анны Фрейд: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд-во Академия, 2005. 288 с.

7. Долгова В.И., Кормушина Н.Г. Коррекция страха смерти у подростков: Монография, Челябинск: ООО Изд-во РЕКПОЛ, 2009. 324 с.
8. Изард К.Э. Эмоции человека: пер. с англ.: В. Мисник, А.Татлыбаева. СПб.: Питер, 2011. 460 с.
9. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Академия, 2007. 432 с.
10. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 2004. 343 с.
11. Леонтьев Д.А. Экзистенциальная тревога и как с ней не бороться // Московский психотерапевтический журнал. — 2003. — №2 — С. 107–119.
12. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. СПб.: Изд-во: Речь, 2007. 248 с.
13. Мэй Р. Смысл тревоги / перевод с английского: М.И. Завалова, А.Ю. Сибуриной. М.: Класс, 2001. 384 с. С. 215–221.
14. Погорелова Е.И. Тревога как фактор развития личности (На примере преодоления экстремальных ситуаций): Дис. канд. психол. наук: Таганрог, 2002. 151 с.
15. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / Психологическая наука и образование — 1998 — №2 — С 11–18.
16. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2000. 304 с.
17. Ханин Ю.Л. Исследование тревоги в спорте // Вопросы психологии. — 1978, — №6. — С. 94–106
18. Ханин Ю. Стресс и тревога в спорте. М.: Физкультура и спорт, 2003. 288 с.
19. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003. 436 с.
20. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. СПб.: Питер, 2002. 224 с.

## Особенности кризисных периодов в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями

Смолякова Ольга Александровна, магистрант  
Белорусский педагогический университет имени М. Танка (г. Минск)

В наше время, количество детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата очень велико, и, к сожалению, эта тенденция возрастает с каждым годом. В Беларуси насчитывается около 30 тыс. детей-инвалидов, около 5 тыс. из них — с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Большую часть детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с церебральными параличами.

Детский церебральный паралич (ДЦП) — группа патологических синдромов, возникающих в результате внутриутробных, родовых или послеродовых поражений головного мозга и проявляющихся в форме двигательных, речевых и психических нарушений. [5, с. 98]

Л.С. Выготский предполагал, что физический недостаток вызывает совершенно особую социальную установку, чем у человека, не имеющего такого недостатка. Все связи с людьми, все моменты, определяющие место человека в социальной среде, его роль и судьбу как участника жизни, все функции бытия перестраиваются под новым углом. Физический дефект, по мнению Л.С. Выготского, вызывает социальный вывих, который затрудняет социализацию ребенка, существенно влияет на его позицию, на его отношение к окружающему миру.

Особенности личности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата зависят от успешности проте-

кания процессов идентификации. Отечественный и зарубежный опыт показывает, что дети с двигательными недостатками имеют ряд неразрешённых психологических проблем. Основопологающей причиной этого является отрицательное воздействия на них непосредственного окружения и психической травмы в связи с физической неполноценностью. Для таких детей характерны срывы и кризисы, проявляющиеся в перенапряжении эмоциональной сферы и поведенческих нарушениях.

Согласно научным взглядам, «кризис» означает момент разбалансировки системы, потери соответствия (равновесия) между проблемами личности и ресурсами, существующими для их разрешения. [1, с. 30]

Кризисы жизни являются одной из составляющих нормального развития человеческой жизни. Жизненные кризисы всех семей условно можно поделить на два вида:

— Кризис развития. Это кризисы, предсказуемо возникающие в течение жизни и на разных стадиях развития семьи (рождение ребенка, вступление в брак, взросление детей и т.д.).

— Кризис ситуации. Большинство кризисов попадают в эту категорию и являются непредсказуемыми стрессовыми факторами (потеря работы, развод, конфликты и др.).

Семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями — это семья с особым статусом, особенности



и проблемы, которой определяются не только личностными особенностями всех её членов и характером взаимоотношений между ними, но в большей степени занятостью решением проблем ребенка. Все это приводит к закрытости семьи для внешнего мира, дефициту общения, частым отсутствием работ у матери, но главное — специфическому положению в семье ребёнка, которое обусловлено его болезнью.

Ведь, согласно Э. Эриксону, основа для благополучного достижения интегрированной личности закладывается в детстве в процессах идентификации с родителями и значимыми близкими людьми. Фундамент моральных ценностей детей подросткового возраста преимущественно выражен в ценностях и морали их родителей.

Также и самоотношение детей определяется в основном отношением к ним родителей. Ощушая и испытывая различные сложности возрастных изменений, подросткам хотелось бы видеть в родителях друзей и единомышленников, но взаимоотношения с родителями часто диаметрально противоположны — отягощены конфликтами, которые усложняют взаимопонимание.

Ребенок взрослеет, и мир расширяет свои границы, для него становятся значимыми оценивание учителей и других взрослых, убеждения и ориентиры, разделяемые его сверстниками, которые в подростковом возрасте становятся референтной группой.

Таким образом, кроме того, что подростки выносят из своего детства, дальнейшее развитие личности идет под сильным влиянием тех социальных групп, с которыми они идентифицируют себя в дальнейшем.

Как нам всем известно, каждая семья в своем развитии проходит определенные кризисы, связанные первым годом семейной жизни, далее с появлением детей и другие. Семьи же, воспитывающие детей с ограниченными возможностями, тоже проходят все эти кризисные этапы, но они осложнены гораздо более серьезными проблемами.

Наиболее трудные, в психологическом плане, жизненные кризисы семей, имеющих детей с ограниченными возможностями сводятся к следующим факторам:

1. Выявление факта нарушения развития ребёнка. Возникновение страхов, неуверенности в воспитании ребенка. Горе от безысходности.

2. В старшем дошкольном возрасте ребенка, понимание того, что он не сможет учиться в общеобразовательной школе.

3. В подростковом возрасте — осознание ребенком своей инвалидности приводит к трудностям в налаживании контактов со сверстниками и особенно с противоположным полом. Обособление от общества.

4. В старшем школьном возрасте — трудность в определении и получении профессии и дальнейшего трудоустройства. Внутриличностный разлад. [3, с. 41—44]

Не каждая семья проходит все вышеперечисленные кризисы, это зависит от заболевания ребенка. В случае если ребёнок имеет очень сложную патологию развития (глубокая умственная отсталость, ДЦП в тяжёлой форме,

множественные нарушения и т.д.), то он не учится совсем, и для родителей навсегда остаётся «маленьким». В других семьях, если у ребёнка соматическое заболевание, то ребёнок поступает в школу и учится в ней, но позднее могут проявиться сложности других периодов.

Помимо этих основных кризисов свой отпечаток на развитие такой семьи накладывает и увеличение материально-бытовых, финансовых, жилищных проблем. Жильё обычно не приспособлено для ребенка с ограниченными возможностями. В таких семьях возникают проблемы, связанные с приобретением продуктов питания, одежды и обуви, самой простой мебели, предметов бытовой техники. Семьи не имеют крайне необходимого для ухода за ребенком: транспорта, дач. Услуги для ребенка в таких семьях преимущественно платные: лечение, дорогостоящие лекарства, медицинские процедуры, массаж, путевки санаторного типа, необходимые приспособления и аппараты, обучение, оперативные вмешательства, ортопедическая обувь, очки, слуховые аппараты и многое другое.

Поддержание здорового психологического климата в такой семье требует больших моральных сил, так как психологическая напряженность в них возрастает из-за психологического угнетения детей, вызванного негативным отношением окружающих к их семье; такой ребенок редко общается с детьми из других семей. Не все дети в состоянии правильно оценить и понять внимание родителей к больному ребенку, их постоянную усталость в обстановке тревожного семейного климата.

Нередко такая семья испытывает отрицательное отношение со стороны окружающих, особенно соседей, которых раздражают некомфортные условия существования рядом (нарушение спокойствия, тишины, особенно если ребенок-инвалид с задержкой умственного развития или его поведение негативно влияет на здоровье детского окружения). Окружающие часто уклоняются от общения и дети с ограниченными возможностями практически не имеют полноценных социальных контактов, достаточного круга общения, особенно со здоровыми сверстниками.

Любой жизненный кризис, является ступенькой в развитии человека. Здесь он может проявить свою моральную и физическую силу, может выйти победителем или же наоборот надолго «застрять» в своих переживаниях, без каких-либо попыток рационального решения насущной проблемы.

Существуют различные классификации кризисов семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, основанных на различных признаках.

Мне хотелось бы остановиться более подробно на классификации, связанной с моментом узнавания родителями о проблемах с их ребенком. Поскольку, на мой взгляд, это очень важный и один из ответственных периодов семьи. На этом этапе семья вырабатывает свою стратегию отношения к данной проблеме и строит свою линию поведения на будущее. Условно можно выделить четыре кризиса.

Первый кризис. Когда родители узнают в первые часы или дни после рождения ребёнка, что их ребёнок — инвалид, и тогда вместо радости, родителей ожидает огромное горе и непонимание происходящего.

Американский психиатр Ребекка Вулис типичными реакциями считает отрицание, печаль, гнев. Первая реакция — шок и отрицание. Затем наступает глубокая печаль и ощущения беспомощности, из-за невозможности повлиять на само заболевание, далее рождается гнев и разочарование.

И только после этого происходит реальное осознание этого факта и начало социально-психологической адаптации всех членов семьи, вызванной принятием дефекта, установлением адекватных отношений со специалистами и достаточно разумным следованием их рекомендациям. [2, с. 25]

Второй кризис. О том, что ребенок — нетипичный, родители могут узнать в первые три года его жизни или на психологическом обследовании на медико-педагогической комиссии при поступлении в школу. Это известие для родных и близких становится тяжелым ударом. Ведь они не замечали явных отставаний в развитии ребенка, и вот страшный приговор о том, что ребенок не сможет учиться в общеобразовательной школе, а иногда и во вспомогательной.

#### Литература:

1. Антонов А.И. Семья — какая она и куда движется / А.И. Антонов // Семья в России. — 2009. — №2 — С. 30—53.
2. Василькова Т.А Социальная поддержка детей с ОВ / Т.А. Василькова. — М.: Наука, 2000. — 98 с.
3. Майерс Д. Социальная психология. 6-е изд., перераб. и доп. / Д. Майерс. — СПб.: Питер, 2003. — 752 с.
4. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева — М.: Мысль, 2006. — 190 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн — СПб.: Питер, 2001. — 866 с.

## Работа педагога-психолога в детском саду

Токарев Алексей Алексеевич, студент, педагог-психолог  
Университет Святого Иоанна Богослова (г. Москва); Детский сад №659 (г. Москва)

*Овладевая профессией психолога, горячо желаю только одного — быть для людей тем, кому можно довериться. И пусть удача сопутствует мне в моем искреннем стремлении пробудить и развить дар ребенка, помочь ему в трудные минуты его постепенного взросления, принять, ценить и беречь загадку его неповторимой индивидуальности.*

Когда после института человек приходит работать педагогом-психологом в детский сад, у него за плечами есть только багаж теоретических знаний, а во время работы возникает множество практических вопросов, которые необходимо решать, и в данном случае перед теоретиком встают практические вопросы, которые он обязан решать.

Как писал Хорхе Букай, «Как только готов ученик, то появляется учитель». Так и на деле у педагогов-психо-

Третий кризис, когда в подростковом периоде переживается психофизиологический и психосоциальный возрастной кризис, связанный с ускоренным и неравномерным созреванием костно-мышечной, сердечно-сосудистой и половой систем, стремлением к общению со сверстниками и самоутверждению, активно формируются самооценка и самосознание. [4, с. 11]

В этот сложный для него период ребенок постепенно осознает, что он — инвалид. К семейному кризису, связанному с подростковым возрастом, добавляется и кризис «середины жизни» родителей, кризис сорокалетнего возраста супругов.

Четвёртый кризисный период — период юности, когда остро встают вопросы по формированию дальнейшей жизни и связанных с этим вопросов получения профессии, трудоустройства, обзаведения семьей. Родители все чаще задумываются, что будет с ребенком, когда их не станет.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что в кризисные периоды жизни таких семей, им особенно необходима внутрисемейная сплоченность, адекватное понимание проблемы ими самими и, безусловно, социальная поддержка государства, а также чуткое отношение окружающих.

логов должны быть наставники (учителя) именно практики, а не теоретики, которые обучат своих учеников тому, чему сами в свое время научились.

Открывая должностную инструкцию и читая ее, можно заметить следующие функции педагога-психолога:

- Индивидуальная и групповая психологическую диагностику различного профиля и предназначения в соответствии с запросом;
- Наблюдение за характером взаимоотношений детей в группах и определять особенности их развития;
- Анализ работы педагогов в группе и оказывать помощь при затруднениях, связанных с особенностями индивидуального развития отдельных детей;
- Индивидуальная работа с детьми в процессе их адаптации к ДОУ.

- Индивидуальная и групповая работа с детьми с целью определения их готовности к обучению в школе;
- Психологическое обследование ребенка при переходе в новую возрастную категорию с целью определения динамики его психического развития;
- Специально обучающие, развивающие занятия и игры для детей, а также тренинги для педагогов и родителей по изменению стиля воспитательных воздействий;
- Определение умственной, личностной и социально-психологической готовности детей к школьному обучению и учебной деятельности для оптимального выбора учебного заведения.

Таким образом, перед педагогом-психологом встают серьезные задачи, которые решаются только лишь на практике, а не на уровне теории в большинстве своем случаев.

Сегодня игра, без преувеличения, — самый популярный вид психологической работы с детьми, так и с взрослыми. Существует множество подходов к пониманию психологической игры ее назначения и использования. Игрой называют и психотехнические приемы, с помощью которых за несколько минут можно настроить детей на работу в группе, структурированное действие по правилам, большое и сложное действие и многое другое. В свою очередь, как говорил Д.Б. Эльконин, «С ребенком надо делать все через игру».

Российские психологи придерживаются мнения, что в настоящее время дети стали меньше и хуже играть. Игра уходит из жизни детей, а вместе с ней — и само детство. Сворачивание игры весьма печально отражается на

общем психическом и личностном развитии детей. Воспитатели отмечают, что дети, приходящие в детский сад, отличаются по показателям волевого и произвольного поведения: зажаты и скованны или же, напротив, расторможены и неуправляемы.

Таким образом, сейчас детям приходится тяжелее, чем раньше. Психологи, в свою очередь, отмечают, что изменилось все: и дети, и их родители, и отношение семьи к детскому саду. Они говорят о том, что дети сейчас иначе общаются друг с другом. У многих родителей хватает своих личных трудностей, а также вредных привычек и зависимостей. Многим детям все труднее нормально взаимодействовать с другими..... Сегодня у детей и взрослых больше возможностей выбора, что тоже осложняет взаимоотношения. Многие дети ни в семье, ни в детском саду так и не приобретают этого важнейшего социального навыка, но хорошие педагоги-психологи могут научить детей решать конфликты, слушать и понимать других, уважать чужое мнение и следовать социальным нормам и правилам.

Отечественная психология признала игры и игрушки ценнейшим средством воспитания, содействующим активизации творческой деятельности детей и всестороннее влияющим на развивающуюся личность.

Так и работа педагога-психолога в детском саду строится, в первую очередь, на игре.

*Как сказал один священник, «Психологу надо бы не общению учить, а учить любви. Любовь сама научит всему, но для этого надо быть самому сосудом любви, а не порока».*

#### Литература:

1. Л.И. Лукина. Охрана труда в ДОУ. Организационные документы, контроль, работа с персоналом. ТЦ «Сфера», Москва 2007
2. Практическая психология образования. И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Н.И. Гуткина и др., Москва «Просвещение», 2003
3. Психологическая наука и образования. 1—2002 год. Московский городской психолого-педагогический институт. Психологический институт Российской академии образования. Международный образовательный и психологический колледж.
4. Хорхе Букай. Любить с открытыми глазами.
5. [www.igra.php.ru](http://www.igra.php.ru)
6. [www.stavschool33.edusite.ru/p40aa1.html](http://www.stavschool33.edusite.ru/p40aa1.html)

## Изучение социально-психологического образа (модели) современного гимназиста (на примере МБОУ «Гимназия №13» г. Магадан)

Турова Юлия Сергеевна, педагог-психолог  
МБОУ «Гимназия №13» (г. Магадан)

В связи с введением Федеральных Государственных образовательных стандартов в систему обучения, современная школа требует повышения уровня компетентности как самого учителя, так и непосредственного объ-

екта образовательного процесса — ученика. Одно из параметров Федерального Государственного образовательного стандарта является повышение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина

России. Данный параметр включает в себя такие положения, как национальный воспитательный идеал, духовно-нравственное развитие и воспитание, базовые национальные ценности. Нам показалось важным и интересным выявление наличия и уровня данных позиций у учащихся гимназии, а также других духовных, нравственных, эстетических и интеллектуальных компетенций, которые должны характеризовать современного учащегося гимназии. Мы провели исследование социально-психологического образа (модели) современного гимназиста (МБОУ «Гимназия № 13» г. Магадан). Целью нашего исследования стало:

- выявления социально-психологического образа, стереотипа современного учащегося гимназии глазами самих гимназистов;

- составление идеальной модели (социально-психологического образа) современного гимназиста на основе специальной психологической литературы и программы «Развития» МБОУ «Гимназия № 13»;

- сравнения полученного от учащихся образа, с идеальной моделью, эталоном социально-психологического образа гимназиста, составленным на основании специальной литературы психологом.

В исследовании приняли участие учащиеся 5-х, 7-х, 10-х классов. Из каждой параллели методом случайного выбора были опрошены 20 учащихся. Всего в исследовании приняло участие 60 человек. Была составлена специальная анкета, выявляющая социально-психологические критерии, формирующие образ гимназиста. Вопросы анкеты были адаптированы для каждого возраста испытуемых.

Учащимся необходимо было выделить те параметры, которые, по их мнению, в наибольшей степени соответствуют описанию современного гимназиста. Данные параметры были составлены психологом на основании специальной литературы. При разработке модели гимназиста особое внимание обращалось на выбор теоретических оснований, формирование структуры, содержательное наполнение элементов модели. Раскроем эти положения:

В мировой педагогической практике четко прослеживается стремление «вооружить» учащихся не только конкретными знаниями по отдельным предметам, но и комплексом умений, в том числе интеллектуальных. Поэтому продукт педагогической системы, ее учащийся, в том числе и гимназист, может характеризоваться в двух аспектах: 1) обладать определенным уровнем знаний, умений и навыков, способами организации деятельности, обеспечивающими его готовность к продолжению образования в определенном вузе, адаптацию в обществе; 2) стимулировать стремление к непрерывному самосовершенствованию, самопознанию, саморазвитию, реализации себя как гражданина, будущего специалиста, приверженца здорового образа жизни и т.д. Он должен владеть комплексом способов и умений взаимодействия с внешним миром, позволяющим ему максимально реализовать свои

потенциальные задатки и потребности, чему способствует личностью ориентированный образовательный процесс, создающий условия для проявления природных особенностей ученика, его задатков, способностей, личных интересов, мотивов, жизненных и профессиональных намерений.

Анализируя источники, в которых предлагаются различные наборы ценностей (Прогностическая концепция целей и содержания образования. М., 1994; Нравственные ценности христианства. М., 1993; Теория и практика воспитательных систем. Кн. 2. М., 1993 и др.), Н.Д. Никандров.

На основе проанализированных источников, психологом была составлена анкета, в которую вошли следующие оценочные категории:

- сопричастность идеям общности гимназистов
- патриотическое воспитание
- психологическая готовность к самоопределению — жизненному, личностному, профессиональному
- культура общения
- система нравственных ценностей
- владение культурными нормами и традициями, следование которым способствует формированию духовного мира школьника;
- гибкость мышления, чувств и движений, сочетающаяся с умением выдерживать нормы деятельности и поведения, которые задаются в школе, семье, в иной социокультурной среде;
- наличие твердого характера в сочетании с нравственными принципами;
- понимание культуры семейных отношений;
- умение преодолевать препятствия (готовность ценить и сохранять здоровье; владеть способами и приемами стрессоустойчивости; регулярно заниматься физическими упражнениями и закаливанием, вырабатывать у себя сопротивление вредным привычкам, сознательно относиться к своему здоровью и здоровью близких людей как к ведущей ценности)
- мотивы сознательного желания учиться, стремление к самообразовательной и творческой деятельности;
- способность к самоанализу, самооценке, умение владеть методами рефлексивного мышления; осознание личностного смысла учения в профильной школе.
- необходимые умения (учебно-интеллектуальные, учебно-познавательные, учебно-организационные, информационно-поисковые);
- навыки научно-исследовательской работы, позволяющие выполнять несложные теоретические и экспериментальные исследования;

По результатам исследования были получены следующие результаты:

- сопричастность идеям общности гимназистов; система нравственных ценностей; мотивы сознательного желания учиться; стремление к самообразовательной и творческой деятельности; навыки научно-исследовательской работы, позволяющие выполнять несложные теоре-

тические и экспериментальные исследования; — данные категории выбрали **100%** опрошенных учащихся.

— патриотическое воспитание, культура общения, гибкость мышления, чувств и движений, сочетающаяся с умением выдерживать нормы деятельности и поведения, которые задаются в школе, семье, в иной социокультурной среде — данные категории выбрали **75%** опрошенных учащихся.

— необходимые умения (учебно-интеллектуальные, учебно-познавательные, учебно-организационные, информационно-поисковые); способность к самоанализу, самооценке, умение владеть методами рефлексивного мышления; осознание личностного смысла учения в профильной школе — данные категории выбрали **67%** опрошенных учащихся.

— владение культурными нормами и традициями, следование которым способствует формированию духовного мира школьника; — выбирают **65%** опрошенных.

— наличие твердого характера в сочетании с нравственными принципами; — выбирают **35%** опрошенных.

— умение преодолевать препятствия (готовность ценить и сохранять здоровье; владеть способами и приемами стрессоустойчивости; регулярно заниматься физическими упражнениями и закаливанием, вырабатывать у себя сопротивление вредным привычкам, сознательно относиться к своему здоровью и здоровью близких людей как к ведущей ценности) — выбирают **18%** опрошенных.

— психологическая готовность к самоопределению — жизненному, личностному, профессиональному; понимание культуры семейных отношений — выбирают **9% (2 человека)** опрошенных.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что в глазах учащихся модель гимназиста выглядит следующим образом:

Гимназист должен себя считать частью сообщества гимназистов, быть единомышленником, разделять идеи. Должен обладать системой нравственных ценностей, мотивами сознательного желания учиться; стремлением к самообразовательной и творческой деятельности. Также современный гимназист должен иметь навыки научно-исследовательской работы, позволяющие выполнять какие-либо (несложные) теоретические и экспериментальные исследования.

О патриотическом воспитании говорят не все опрошенные, но большинство считает, что патриотическое воспитание должно быть присуще каждому современному гимназисту. Также споры среди опрошенных возникли по поводу этического поведения и морального воспитания. Но большинство учащихся считает неотъ-

емлемой чертой современного гимназиста — культуру общения, гибкость мышления, чувств и движений, сочетающаяся с умением выдерживать нормы деятельности и поведения, которые задаются в школе, семье, в иной социокультурной среде.

Также учащиеся гимназии считают необходимым для гимназиста учебные умения, знания, навыки, способность к самоанализу, самооценке.

О таких качествах, как наличие твердого характера в сочетании с нравственными принципами умение преодолевать препятствия (готовность ценить и сохранять здоровье; владеть способами и приемами стрессоустойчивости; регулярно заниматься физическими упражнениями и закаливанием, вырабатывать у себя сопротивление вредным привычкам, сознательно относиться к своему здоровью и здоровью близких людей как к ведущей ценности) — выбирают **18%** опрошенных.

Больше всего «выпадают» такие качества эталона гимназиста, как умение преодолевать препятствия (готовность ценить и сохранять здоровье; владеть способами и приемами стрессоустойчивости; регулярно заниматься физическими упражнениями и закаливанием, вырабатывать у себя сопротивление вредным привычкам, сознательно относиться к своему здоровью и здоровью близких людей как к ведущей ценности), а также психологическая готовность к самоопределению — жизненному, личностному, профессиональному; и понимание культуры семейных отношений. Данные пункты отмечают лишь единицы из опрошенных учащихся.

При сравнительном анализе обнаружено соответствие реального собирательного образа гимназиста и модели социально-психологического портрета учащегося гимназии. Отклонение от эталона гимназиста заключается в «выпадении» таких важных для личности качеств, как умение преодолевать препятствия, а также психологическая готовность к самоопределению — жизненному, личностному, профессиональному; также у учащихся возникают проблемы в понимании культуры семейных отношений.

Полученные результаты дают информацию, позволяющую разработать планы действий, а также программы по улучшению моральных и нравственных качеств учащихся, увеличению ответственности за свое здоровье и осознание его важности, пояснения культуры семейных отношений. Также полученные результаты дают информацию для совместной работы с родителями. За счет полученных результатов данного исследования возможно повышение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в рамках Федерального Государственного образовательного стандарта.



## Школьная психологическая служба: технология резонансного сотворчества в реализации проекта «Доступная среда»

Шагивалиева Гульнара Камиловна, педагог-психолог  
МБОУ СОШ №3 (г. Мамадыш, Республика Татарстан)

Использование разных форм творческого самовыражения учащихся школ и других образовательных учреждений может являться одним из существенных факторов сохранения их психического здоровья, более успешного решения образовательных и воспитательных задач. В зависимости от профессионального контекста творческой самореализации учащихся можно в одних случаях говорить о применении технологии резонансного сотворчества и в других — арт-методов, методов терапии искусством, включая арт-терапию.

Терапия искусством включена в перечень психотерапевтических методов, официально разрешённых к применению с целью лечения врачами психотерапевтами. В то же время возможно психоподдерживающее использование данных методов в процессе консультирования практическими психологами. Пионеры психотерапии детей и подростков (В. Винникот, В. Ловенфельд, А. Фрейд и другие) подчёркивали важную роль изобразительных и игровых средств в процессе оказания психологической помощи. Ряд передовых художников и арт-педагогов на Западе (Е. Кейн, Д. Барух, Г. Рид, М. Петри) ещё в первой половине XX века также обратили внимание на значительный здоровьесберегающий потенциал занятий детей художественным творчеством, верили в возможность осуществления коррекционных воздействий, опирающихся на внутренние ресурсы психики ребёнка.

В последние годы в психолого-педагогической работе с детьми-инвалидами начинают использоваться новые подходы, что продиктовано пониманием ограничений и недостатков традиционных моделей психологической поддержки детей с «особыми нуждами». К таким сравнительно новым подходам можно отнести технологию резонансного сотворчества. Эта технология в последние годы активно внедряется в практику психологов образовательных учреждений. Технология резонансного сотворчества в большой мере учитывает влияние культуры, социума и иных факторов среды на психическое развитие ребёнка. Она ориентирована на осуществление системных профилактических и коррекционных воздействий с привлечением более широкого набора внешних и внутренних ресурсов, характеризуются более короткими сроками достижения положительного эффекта и фокусировкой на конкретных «мишенях».

Метод Резонансного сотворчества /MRC. RESONAN-TECOKREATION/ — это метод, соединяющий психологию и искусство, психотерапию и способность человека к развитию эстетической интуиции, творчеству, самовыражению. Автором этого метода является заведующая кафедрой педагогической психологии Института развития

образования РТ, директор Австрийского центра культуры, образования и науки при бизнес-школе «Айтек» г. Казани, доктор психологических наук, профессор Сибгатуллина Ирина Фагимовна. В разработанном ею методе художественный образ используется как механизм образования психологического ресурса жизнедеятельности. Технология резонансного сотворчества на практике показала, что является мощным поддерживающим фактором в работе с детьми с особыми нуждами и с ограниченными возможностями здоровья. Она допускает самые разные способы обращения с художественными материалами. Одни из них позволяют снимать эмоциональное напряжение, другие — отреагировать сложные переживания и достичь над ними контроля. Выражение чувств и представлений ребёнка в процессе сотворчества и игры также делает более наглядным и доступным для осознания содержание его внутреннего мира и позволяет развить с ним эмоционально-поддерживающее взаимодействие. Обучение в Weiterbildung-студии «Психология искусства, психотерапия искусством», научным руководителем которой является Ирина Фагимовна, позволило мне освоить многие практические техники и приёмы, способствующие «раскачке» творческого и интеллектуального потенциала ребёнка, стабилизации психики ребёнка с особыми нуждами в целом. Освоение новых подходов на мастер-классах профессора Шоттенлоэр Гертруды (Германия) и профессора Скотти Ричарда (США-Германия) дало практические навыки в овладении эффективными методами арт-терапии.

Практическая работа показала, что очень ценным при работе с детьми-инвалидами по технологии резонансного сотворчества является то, что в своих отношениях с психологом ребёнок может установить оптимальную для себя дистанцию, используя художественные материалы в качестве посредников в отношениях со специалистом.

Нередко творческий процесс помогает ребёнку-инвалиду восстановить чувство собственного достоинства и реализовать широкий репертуар защитно-приспособительных реакций. Большую ценность также имеет физический контакт с различными художественными материалами, восприятие цвета, формы, текстуры на которые реагирует бессознательное ребёнка-инвалида. Это позволяет не только отреагировать переживания, но и оживить сферу его физических ощущений и развивать практические навыки.

Родоначалники детско-подростковой психотерапии, в частности арт-терапевт Э. Крамер, рассматривали творческую деятельность ребёнка в неразрывной связи с развитием его психики и овладением навыками, необходимыми для его взаимодействия с окружающими.

Таблица 1

	Резонансное сотворчество	Профессиональное искусство	Диагностика на основании художественной деятельности	Диагностика на основании рассмотрения	Компенсаторное рассмотрение принятия искусства	Терапия через рассмотрение
Психолог	Предъявляет стимул, предлагает процесс, акцентирует, направляет. Не корректирует. Творческое присутствие и сотрудничество с ребёнком	Нетерапевтическая деятельность	Предлагает форму, наблюдает, интерпретирует. Интеллектуальное сотрудничество с ребёнком		Преобладает образец, акцентирует, направляет, корректирует. Творческое сотрудничество с ребёнком	
Ребёнок	Творческая активность. Ориентация на процесс.	Творческая активность. Ориентация на результат. Внутренний стимул.	Творчески пассивен. Внешнее побуждение.		Активность восприятия. Ориентация на процесс. Внешнее побуждение	
Искусство	Открытый процесс, обладающий самостоятельной ценностью.	Свободный выбор. Открытый процесс, обладающий самостоятельной ценностью.	Закрытый процесс.			Открытый процесс, обладающий самостоятельной ценностью
	Тенденция к нефигуративному	Непредсказуемый результат.	Тенденция к фигуративному, символическому			
	Результат не имеет самостоятельной художественной ценности	Результат имеет самостоятельную ценность.	Результат не имеет художественной ценности	Результат неовеществлён		Непредсказуемый результат.

В целом, если систематизировать виды деятельности в области искусства, имеющие отношение к арт-методам, и рассмотреть особенности взаимодействия психолога и ребёнка, а также характер искусства, то это можно изобразить в виде таблицы 1.

Опираясь на такое рассмотрение, можно точнее провести границу между терапевтическим и нетерапевтическим в искусстве и различать формы работы с различными видами искусства: активная работа в различных техниках, в частности в технологии резонансного сотворчества, или работа с восприятием, переживанием и анализом классических произведений искусства. Необходимо отличать произведение искусства как результат художественного творчества от работы ребёнка-инвалида как результата поддерживающей его психику акции.

Хотелось бы коснуться вопроса, что есть результат? Без сомнения, каждый из психологов ответит на него примерно в одном ключе: главное не результат, а процесс. И процесс резонансного сотворчества и есть результат, который психолог наблюдает и направляет. Но также в большинстве случаев остаётся и овеществлённая часть акции: скульптура, рисунок, аппликация и т.д. И здесь недопустимы ситуации, когда психолог сам или вместе с ребёнком выдаёт продукт резонансного сотворчества за

произведение искусства, выставляя его на широкое обозрение. Нужно чётко различать, что к всеобщему рассмотрению может быть представлен результат свободного художественного творчества детей-инвалидов. Что же касается работ детей-инвалидов на резонанс-сотворческих занятиях, то их публичное представление, к сожалению, будет свидетельствовать о непонимании психологом существа происходящего на сеансе резонансного творчества.

Ещё один аспект, на примере которого видно различие между диагностическим применением художественных техник и применением технологии резонансного сотворчества — это аспект открытости/ закрытости процесса, изобразительного и нефигуративного в искусстве. В диагностике вполне оправдано использование закрытых творческих процессов — то есть процессов с заранее известным результатом, независимо от того, поставлена ли задача психологом, к примеру «нарисуйте свою семью», или ребёнок решает сам: «сейчас нарисую дерево». Такие результаты достаточно объективны, методики их диагностической интерпретации дают более или менее корректные и однозначные ответы.

Технология резонансного сотворчества ценна и в диагностической практике, так как открытое нефигуративное

творчество явно имеет большой потенциал. Здесь психолог, с одной стороны, ставит ребёнку только процессуальную задачу (не «нарисуйте то-то», а «рисуйте так-то»), а с другой стороны — последовательно направляет ребёнка на свободное выражение своего внутреннего мира, наблюдая его «резонирование» на определённый цвет и форму, за которыми кроется глубоко символический смысл. Нередко в этом «резонировании» и виден корень всех проблем ребёнка-инвалида. Даже в противоположном случае — если ребёнок ничего не хочет вообще, открытый нефигуративный творческий процесс даёт свои результаты, пробуждая интерес к реальности именно непредсказуемостью, неожиданностью результата.

Технология резонансного сотворчества — это эффективная, доступная, простая форма психологической помощи ребёнку-инвалиду, в основе которой — безопасное и естественное для ребёнка творчество как своеобразное «транзитное пространство», более надёжное и защищённое нежели слова.

Внедрение технологии резонансного сотворчества в психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов МБОУ СОШ №3 г. Мамадыш позволило решить задачу предупреждения и коррекции поведенческих и эмоциональных расстройств этих детей. Также это способствовало развитию у них комплекса психологических навыков, необходимых для успешной психосоциальной адаптации, проведению эффективной работы с их семьями и педагогами.

Наряду с другими мероприятиями, осуществляемыми в соответствии с концепцией психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса, использование технологии резонансного сотворчества помогло повысить оперативность психологических вмешательств и тем самым усилить профилактическую направленность работы с детьми-инвалидами в рамках реализации проекта «Доступная среда».

В качестве приоритетных задач применения технологии резонансного сотворчества в работе с детьми-инвалидами выступали:

- реабилитация/ ресоциализация детей и подростков с «особыми потребностями», то есть имеющими те или иные системные нарушения (речи, слуха, зрения, двигательных функций), отклонения в поведении, пребывающих в аномальных психосоциальных условиях и т.д.;
- профилактика поведенческих и эмоциональных нарушений, аддикций и нарушений школьной адаптации;
- содействие более гармоничному, всестороннему развитию личности детей-инвалидов, тесно связанное с задачами психопрофилактики, а также достижение более высокого уровня их психосоциальной адаптации.
- профилактика и коррекция эмоциональных расстройств у родителей детей-инвалидов.

Технология резонансного сотворчества сама по себе не призвана решать воспитательно-образовательные задачи, но может содействовать их решению путём устранения либо смягчения психологических, личностных от-

клонений у учащихся-инвалидов, а также нейтрализации и коррекции некоторых патогенных внутрисемейных влияний на личность ребёнка-инвалида.

Выдвижение вышеперечисленных задач в качестве приоритетных отличает технологию резонансного сотворчества как систему психокоррекционных и профилактических воздействий от художественной педагогики, с одной стороны, и различных инновационных образовательных технологий, использующих творческое самовыражение учащихся в качестве средства повышения эффективности образовательного и воспитательного процесса, с другой стороны.

Несмотря на то, что форма и даже содержание творческой деятельности во время резонанс-сотворческих занятий и в процессе обучения нередко характеризуются значительным сходством, условия и направленность резонанс-сотворческого и образовательного процессов всё же различны. Они по-разному влияют на психологические структуры детей-инвалидов и обуславливают разную психическую динамику.

### **Условия и формы проведения**

При проведении резонанс-сотворческих занятий обычно обязательными являются такие условия, как:

- психологическая безопасность участников процесса;
- отказ от оценивания процесса и результатов творческой деятельности с точки зрения художественно-эстетической и даже морально-нравственной;
- приватность и конфиденциальность;
- партнёрство в отношениях ребёнка и психолога;
- неограниченная свобода выбора ребёнком изобразительных материалов и способов работы с ними, тем и сюжетов для творчества, допустимость нарушения традиционных изобразительных форм;
- делегирование ребёнку ответственности за процесс и результаты деятельности, связанное с использованием так называемого недирективного подхода.

Различия в условиях и направленности резонансного сотворчества и образовательного процесса могут в некоторых случаях создавать трудности в понимании членами педагогического коллектива резонанс-терапевтической работы и даже её восприятия как «угрозы» традиционной системе институциональных, педагогических отношений. В тоже время технология резонансного сотворчества по своей сути конгруэнтна педагогике, поскольку в качестве своей стратегической цели она, так же как и педагогика, имеет социально успешную, здоровую личность учащегося и ребёнка-инвалида в частности, характеризующуюся высоким уровнем самореализации и качества жизни.

Можно также рассматривать технологию резонансного сотворчества в качестве средства, способствующего смягчению влияния на организм и психику детей-инвалидов определённых факторов, связанных с системой

образования и характерными для неё психологическими нагрузками и институциональными отношениями.

Организационными формами технологии резонансного сотворчества в МБОУ СОШ №3 г. Мамадыш выступали:

- индивидуальное консультирование, то есть такой вариант психологического консультирования, при котором на протяжении всего процесса или на его этапах активно применяются средства визуальной, проективно-символической коммуникации консультируемого и психолога: работа с проективным материалом (фотографиями, стимульными рисунками и др.), рисунок, лепка;

- групповые резонанс-сотворческие занятия в форме арт-студии;

- семейная терапия родителей детей-инвалидов на основе технологии МРС. В отличие от обычного семейного консультирования и семейной психотерапии данная форма работы с семьёй характеризуется активным применением изобразительных средств, которые служат основой для диагностики и коррекции семейных отношений.

В дальнейшем на базе МБОУ СОШ №3 г. Мамадыш планируется реализация таких форм психологической работы как выставки, художественные инсталляции и ландшафтные проекты, связанные с художественным оформлением внутреннего пространства учреждения и прилегающей к нему территории.

Внедрение форм работы, основанных на технологии резонансного сотворчества, арт-методах и связанных с проявлением свободной творческой инициативы учащихся в среде МБОУ СОШ №3, в том числе и детей-инвалидов, явилось катализатором сложной институциональной динамики и даже привело к перестройке сложившихся традиционных отношений в системах «учитель-ученик» и «учитель-родитель». Ирина Фагимовна на встречах с педагогическим коллективом нашей школы нацеливает его на глубинный подход к восприятию личности ребёнка, объясняя необходимость эстетического оформления образовательного пространства, создания художественного ландшафта близлежащих территорий как обязательного условия формирования полноценной психики ребёнка.

В МБОУ СОШ №3 г. Мамадыш использовались возможности для организации системы резонанс-сотворческих занятий с применением различных арт-методов для детей-инвалидов и внедрения её отдельных элементов в деятельность дополнительного образования. При этом виды и формы работы по технологии резонансного сотворчества в условиях дополнительного образования предполагали большую дифференцированность по сравнению с проведением занятий в условиях школы. В частности, такой формой работы явилась реализация проекта «Мы вместе!», ставившего своей целью взаимодействие и социально-психологическую поддержку социальными лидами МБОУ СОШ №1 учащихся-инвалидов.

Реализация этого проекта показала значительные возможности для реализации здоровьесберегающего аспекта технологии резонансного сотворчества. Создание такого

проекта обладало значительной привлекательностью для детей-инвалидов. При этом правомерно говорить о проведении не столько групповых занятий в режиме арт-студии, сколько о реализации интегрированной программы, ориентированной на решение комплекса развивающих и здоровьесберегающих задач на основе объединения художественно-образовательного направления и технологии резонансного сотворчества в деятельности МБОУ СОШ №3 г. Мамадыш.

Такая программа была рассчитана на участие детей-инвалидов, молодёжи и взрослых с разным уровнем художественных способностей, социальным опытом и состоянием здоровья. Хотя в этом случае можно говорить о проведении специальной программы, рассчитанной на участников с «особыми потребностями», но программа не была связана с акцентировкой на проблемах здоровья детей-инвалидов.

Эта интегрированная программа с использованием технологии резонансного сотворчества и арт-методов была связана с творческой переработкой традиционных художественных форм и фольклора, с одной стороны, и новых жанров визуального искусства, таких, как фотография, работа с объектами, создание психотерапевтического календаря. При этом создавались значительные возможности для применения полимодальной немедицинской психотерапии искусством, сочетающей разные формы самовыражения.

В работе с детьми-инвалидами технология резонансного сотворчества позволяла отыграть многие психотравмирующие ситуации жизни детей-инвалидов: непонимание близких, холодность или гиперопеку, предательство, горе, потерю, тяжёлую болезнь, утрату доверия к миру и так далее. Она помогала понять свой внутренний мир, осознать собственный потенциал и оценить возможность перемен.

Реагируя (резонируя) на стимулирующее творческое произведение, дети могли отстраниться от пережитого, переосмыслить его. Арт-методы позволяли каждому творить жизнь в буквальном смысле слова: лепить счастье, рисовать печаль, отстранённо смотреть на конфликты.

Очень эффективным было использование рисования, или проективного рисунка, в индивидуальной работе с детьми-инвалидами, которые находились в травмирующей, кризисной ситуации.

В работе с детьми-инвалидами было важно использовать гибкие формы психологической работы, и метод резонансного сотворчества предоставлял детям возможность проигрывать, переживать, осознавать конфликтную ситуацию, какую-либо проблему наиболее удобным для его психики способом. Сам ребёнок-инвалид, как правило, даже не осознавал того, что с ним происходит, ему просто было очень плохо, и это отражалось на его здоровье, успеваемости, контактах, поведении, настроении.

Рисование на основе резонирования позволило ребёнку понять и ощутить самого себя, свободно выразить свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов



и сильных переживаний, помогло быть самим собой, мечтать и надеяться. Рисование на основе резонирования — это не только отражение в сознании детей-инвалидов окружающей действительности, их бытия в мире, но и выражение отношения к этой действительности, её моделирование и трансформация. Нельзя недооценивать при этом непосредственное воздействие на организм цвета, линий, формы. Ведь не зря странах каллиграфического письма (Китай, Япония) с давних времён для лечения нервных потрясений применяется рисование иероглифов.

Рисуя, ребёнок-инвалид давал выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивал свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасался с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами.

Детям-инвалидам нашей школы присущи некоторые особенности, которые позволили мне как психологу широко использовать технологию резонансного сотворчества и различные арт-методы.

Во-первых, дети-инвалиды в большинстве случаев затруднялись в вербализации своих проблем и переживаний. Невербальная экспрессия для них была более естественна, и рисование было особенно важным для тех, кто не мог «выговориться». В творчестве выразить свои мысли, чувства и фантазии гораздо легче, чем рассказать о них.

Во-вторых, дети были более спонтанны и менее способны к рефлексии своих чувств и поступков. Их реакции на образ были более непосредственны, не проходили цензуры сознания. Поэтому отражение и преображение в их рисунках ситуаций, их бытия в мире, их чувств и переживаний легко доступны для восприятия, анализа и трансформации.

В третьих, живость и богатство их фантазии оказались безграничными. Творческое воображение ребёнка способно развивать как реальные, жизненные истории на основе резонирования на рисунки, так и сказочные. Занятия с детьми-инвалидами по технологии резонансного сотворчества служили средством для вытеснения эмоций или односторонностей, инструментом для диагностики, а также способствовали развитию эстетических вкусов и художественного творчества.

Невербальные средства были наиболее аутентичны для выражения и прояснения эмоционального состояния ребёнка-инвалида.

Ребёнок, «срезонировав» на что-либо, сам того не замечая, спонтанно рисовал линии, «каракули», зачёркивал изображения, зачернял пространство листа бумаги, чертил палкой по песку. Как правило, данный процесс не контролировался сознанием, это были так называемые свободные рисунки, «почеркушки» как неосознанный способ вынести негативные переживания вовне, освободиться от переизбытка эмоций и чувств. По словам известного психотерапевта Натали Роджерс, «когда мы используем различные виды искусства для самооздоровления или в терапевтических целях, то не беспокоимся относительно красоты произведения, грамматической или

стилистической правильности текста или гармоничности звучания песни. Мы используем искусство в целях высвобождения, выражения, облегчения».

К. Юнг считал изобразительное творчество чрезвычайно важным инструментом для самоисцеляющих возможностей психики. Как известно, травматичный опыт запечатлевается в образной форме. Поэтому именно процесс резонансного сотворчества являлся эффективным средством его преодоления: акт резонансного сотворчества сопровождался очень сильными чувствами и вёл к катарсису.

Аффекты, как известно, достаточно часто возникают в жизни детей-инвалидов. Они развиваются в условиях, когда ребёнок не справляется с возникшей ситуацией. Поэтому, чтобы затормозить развитие негативных процессов, травмирующих психику ребёнка-инвалида, было необходимо выбрать эффективный способ помощи и самопомощи.

Преимущество технологии резонансного сотворчества в том, что ребёнок, наряду с консультациями психолога и других специалистов, может вполне самостоятельно применять отдельные приёмы и упражнения. К примеру, моделирование конфликта художественными средствами может актуализировать и исследовать собственное поведение в состоянии стресса, осознать чувства, переживания, отношение к конфликту и его исходу. Это облегчит эмоциональную боль, позволит взглянуть на травмирующую ситуацию по-новому, изменить к ней отношение.

### **Практика группового резонансного сотворчества**

Хочется описать несколько конкретных техник метода резонансного сотворчества, которые эффективно использовались в работе с детьми в рамках реализации проекта «Доступная среда».

Приведённые ниже техники были успешно применены в работе с детьми-инвалидами МБОУ «СОШ №3 г. Мамадыш» в возрасте от 8 до 16 лет. Целью данной работы было устранение неэффективного психологического напряжения; формирование положительного образа Я и самооценки. Из поставленных целей вытекали следующие задачи:

- отреагирование актуальных состояний;
- снятие эмоционального напряжения;
- развитие чувства собственной значимости;
- поощрение позитивных форм активности.

В процессе группового резонансного сотворчества удовлетворялась актуальная потребность в признании, позитивном внимании, ощущении собственной успешности и значимости. Высвобождалась психологическая энергия, которая тратилась ребёнком на неэффективное напряжение. Ребёнок-инвалид начинал чувствовать себя спокойно, расслабленно. Психологическая защита уступала место инициативности, творчеству.

Через резонансное сотворчество дети получили новую информацию о себе: «я успешен», «у меня есть способ-



ности», «я признан другими», «моё мнение учитывается», «я могу справиться с трудностями».

Через взаимодействие с детьми в процессе сотворчества ребёнок менял свои ожидания от социальных отношений: «я вижу успехи других детей», «мне легко общаться со взрослым», «меня понимают», «мне помогают, меня поддерживают».

В процессе группового сотворчества дети не находились в ситуации контроля и не тренировались использовать новые способы поведения. На место утративших актуальность механизмов защиты приходит активность. Обусловленная новыми установками: «я получаю удовольствие от творчества», «я соблюдаю правила, потому что их нарушение мешает мне получать удовольствие от занятий».

### **Резонанс-сотворческая техника «Эмоции и чувства»**

#### *Назначение и приоритетные цели:*

- исследование и «проработка» эмоций и чувств, в том числе и подавляемых;
- психопрофилактика негативных эмоциональных переживаний и их проявлений; эмоциональное переключение;
- гармонизация эмоционального состояния как потенциала для преодоления деструктивных изменений личности и личностного роста.

*Материалы:* слайды с цветными пятнами, листы белой бумаги разного формата, простые карандаши, акварель и гуашь, пиалы с водой.

#### *Инструкция*

Рассмотрите цветные пятна на слайдах. Какие эмоции и чувства вы испытываете, рассматривая эти изображения? Простым карандашом с помощью линий на листе бумаги любого формата обозначьте контуры образа, отражающего ваше состояние (эмоции, чувства, переживания) в данный момент.

*Примечание.* Ограничение на создание конкретных изображений даёт возможность нивелировать когнитивный паттерн и побуждает ребёнка мыслить нестандартно, обеспечивает свободу творческого самовыражения, создание индивидуальных символов, имеющих значение для собственного самопознания.

Если данная техника применяется в ситуации острого стресса, полезно предложить ребёнку смять лист бумаги с контурами рисунка, затем опустить его в воду, расправить и только потом добавить цвет, «проявить», «раскрасить» нарисованный простым карандашом образ.

Данный приём имеет глубокий психологический смысл и заметный положительный эффект, поскольку работа на текстурированной мокрой бумаге позволяет добиться большей выразительности и одновременно эмоциональной разрядки, а резонирование на цветные пятна позволяет психологу делать выводы об актуальных психических состояниях.

Практические занятия по технологии резонансного сотворчества иллюстрировали тезис, что переход от одних

видов взаимодействия с материалами к другим помогало детям преодолеть те защитные механизмы, которые позволяли ребёнку-инвалиду адаптироваться к травме и её последствиям. Благодаря этому они могут идентифицировать и осознавать подавляемые им чувства, сформировать с ними разные ассоциации, увидеть новый смысл в прошлых событиях и сформировать новые, более здоровые защитные механизмы.

Согласно теории Л.С. Выготского, эмоциональная связь действительности с воображением проявляется двойным образом. Всякое чувство стремится воплотиться в определённые образы, то есть эмоции, и как бы подбирает себе соответствующие впечатления. Однако существует и обратная связь воображения с эмоцией, когда образы порождают чувства. В случаях с детьми-инвалидами было видно, как показ цветных пятен вызывал резонансный чувственный ответ, который «провоцировал» дальнейший творческий процесс с последующим эмоциональным переключением.

Подобные занятия служили целям психологической помощи и поддержки детям-инвалидам, основанным на стимулировании творческого самовыражения и самотерапии.

С большой долей вероятности можно предположить, что обращение к эмоциональной сфере ребёнка через его резонирование на цветовые образы актуализирует присущие его личности эмоциональный и поведенческий паттерны. Поэтому полученная художественная продукция представляет значительный интерес и в плане диагностики.

Предметом размышлений для меня как психолога в данном случае явились такие характеристики и признаки, как гамма чувств, красок, общий колорит рисунка, сравнительная насыщенность в изображении позитивных и негативных эмоций, а также степень преобладания тех или других.

В этом же контексте было важно оценить работу с позиций трудоёмкости процесса рисования. Насколько этот процесс был энергичным, как много сил потрачено на создание задуманного образа? Полностью ли закрашен рисунок, или остались пустые места? Что можно сказать о степени интеграции элементов изображения? Как долго длилась работа над каждым из визуализированных чувств, какие при этом возникали затруднения?

Если для изображения эмоций и чувств использовался силуэт человека, было важно обратить внимание на места локализации каждого чувства и сопряжённых с ним эмоций, эмоциональных состояний.

К примеру, по одному мнению, любовь (как, впрочем, и ненависть) необходимо разместить в голове, по мнению других — в области сердца. Бывало, что весь силуэт человека занят только одним этим чувством или, напротив, оно отсутствует вовсе.

Страх и ужас нередко рисовали в ногах «ватные ноги», «дрожащие колени») или в пятках, а также в области лица (глаза, лоб, губы). Агрессия, злость чаще всего изображались в ступнях и кулаках.

Более единодушны дети-инвалиды были в выборе цветовых решений. Чувство любви окрашено преимущественно в розовый или красный; агрессия и злость — в чёрный, грязно-коричневый, тёмно-лиловый; страх и ужас — в серый, тёмно-серый цвета.

Было важно обратить внимание на цветовой ряд. Выбор в первую очередь коричневого, серого, чёрного цветов показывал на состояние выраженного стресса. Это могла быть объективно сверхсложная ситуация или невротическая реакция на жизненные трудности (М. Люшер, Л.Н. Собчик). Чувства выделяют явления, имеющие стабильную мотивационную значимость.

Осознание, как известно, — переломный момент на пути к «психологическому исцелению».

Так постепенно приобретался ценный опыт, смелость исследовать и анализировать собственные эмоции, доминирующие чувства. Помощь в их осознании составляла поддерживающий ресурс игр и упражнений технологии резонансного сотворчества.

#### **Обучение навыкам самопомощи арт-методами технологии резонансного сотворчества (работа с пластилином)**

*Цель:* обучение приемам самопомощи арт-методами.

*Задачи:*

- формировать умение выражать негативные эмоции социально приемлемым способом;
- обучать приёмам регуляции и саморегуляции.

*Материалы:* фотографии с изображениями радости, гнева, удивления и других эмоций, пластилин, доски для лепки, художественные принадлежности, письменные принадлежности.

*Инструкция.* Рассмотрите фотографии с выражениями лица. Какое настроение вам хочется создать? Сейчас возьмите у меня из рук кусочек картона того цвета и формы, которые соответствуют вашему настроению. Сейчас мы лепим то настроение. Которое у нас появилось. Не обязательно лепить человека. Это может быть любая фигура, блин, ком, или просто форма чего-нибудь. Не забывайте: цвет тоже имеет значение — берите тот цвет, который соответствует вашей эмоции. Если у кого-то настроение уже изменилось, можно взять другой цвет, который больше подходит. Вам нужно придумать то, что вы слепили, — предмет это или живое существо. И рассказать историю про то, что с ним случилось, из-за чего оно испытывает такую эмоцию. Если у кого-то отрицательная эмоция, мы будем её «перелепливать». И сразу придумаем историю о том, что с этим существом могло случиться, почему у него настроение изменилось.

В целом, возможности технологии резонансного сотворчества необычайно широки. В числе задач, которые могут ставиться и разрешаться в работе психолога, — содействие развитию спонтанности, рефлексии, проявлению истинных чувств, а также расширение ролевого репертуара и ролевой гибкости; психопрофилактика не-

гативных эмоциональных переживаний и их проявлений; эмоциональное переключение; гармонизация эмоционального состояния для преодоления деструктивных изменений личности; содействие осознанию ценности собственной личности, развитию образа «Я», самопринятия и, как результат, — осознание конструктивных образов преодоления кризисных ситуаций и развитие психологической устойчивости.

Именно творческая работа с изобразительными материалами способствует высвобождению чувств раздражения, гнева, обиды, стыда. Позитивные отношения с психологом создают атмосферу психологической защищённости и облегчают ребёнку осознание смыслов визуальных образов.

Это, в свою очередь, способствует пониманию и постепенному преодолению собственных внутриспсихических конфликтов. Вот почему техники резонансного сотворчества, несомненно. Эффективны в исследовании и преодолении кризисных ситуаций в жизни детей-инвалидов (острый стресс, конфликты, первичная и вторичная психотравмы), а также в качестве психологической помощи и поддержки, в развитии устойчивости и сопротивляемости личности ребёнка-инвалида.

Число методов, облегчающих детям-инвалидам выражение их чувств при использовании технологии резонансного сотворчества, бесконечно. Независимо от того, что ребёнок и психолог выбирают для своих занятий, основная цель психолога всегда одна и та же — помочь ребёнку-инвалиду начать осознавать себя и своё существование в мире. Каждый психолог находит собственный стиль, собственный путь к достижению равновесия между руководством процессом, с одной стороны, и следованием туда, куда ведёт ребёнок, с другой стороны.

Вначале работа идёт медленно, ребёнок адаптируется, привыкает к психологу, учится ему доверять, привыкает к новым способам работы и взаимодействия с «не-учителем», понимает, что от него требуется. Нужно заметить, что работа с ребёнком-инвалидом — это процесс, который требует осторожности и деликатности, процесс, при котором то, что происходит в душе психолога, взаимодействует с происходящим в душе ребёнка.

Видение и понимание психологом отражённого в продукте деятельности (рисунке, лепке, аппликации и т.д.) непосредственного восприятия ребёнком своей ситуации, его переживаний, чаще всего неосознаваемых и невербализуемых, позволяет вести беседу по тому, что отражено в продукте деятельности. С этого момент резонанс-сотворческий процесс может проходить следующие этапы.

1. Прояснение отношения ребёнка к процессу сотворчества, к самой работе

Предпринимаются действия, направленные на то, чтобы ребёнок делился своими ощущениями, чувствами, возникающими по отношению к самой работе, к творческому процессу. В результате ребёнок начинает лучше осознавать себя, то, что он делает.

2. Описание продукта деятельности с точки зрения ребёнка

Ребёнок делится впечатлениями о самом продукте, описывает его так, как ему хочется. Это следующий этап осознания себя.

3. Обсуждение содержания продукта деятельности

Обсуждается содержание продукта деятельности, его части и детали, появившиеся образы предметов, людей, животных. Проговариваются и обсуждаются конкретные чувства, вызванные изображённой ситуацией и всем тем, что с ней было связано. Проводится необходимая работа с переживаниями.

4. Описание продукта деятельности с использованием слова «Я»

Можно попросить ребёнка описать продукт творческой деятельности так, как будто продуктом деятельности является он сам, с использованием слова «Я» (если это уместно).

5. Идентификация

Выбираются важные для ребёнка предметы в продукте его деятельности, для того чтобы он идентифицировал их с чем-нибудь или с кем-нибудь. На этом этапе достигается дальнейшая концентрация внимания ребёнка. Обоострение осознания себя.

6. Работа с героями продукта деятельности

Ребёнку предлагается вести диалог между двумя героями продукта его творческой деятельности или противоположными сторонами образа или предмета (например, доброта и злость, любовь и ненависть, горе и радость. Сила и слабость, либо счастливая и печальная сторона образа).

7. Обсуждение цветовой гаммы продукта творчества

Следует попросить ребёнка обратить внимание на цвет: что он означает. О чём говорит.

8. Установление параллелей с ситуациями жизни и их обсуждение

На этом этапе продукт творчества откладывается и прорабатываются реальные жизненные ситуации или рассказы, вытекающие из продукта деятельности или возникшие в ходе беседы.

В процессе работы осуществляется наблюдение за внешними проявлениями резонирования: особенностями оттенка голоса ребёнка, положением тела, выражением лица, жестами, дыханием, паузами. Молчание может означать контроль, обдумывание, припоминание, тревогу, страх, осознание чего-либо, сопротивление.

Не нужно бояться некоторого оживления боли и страхов, происходящего в процессе резонансного творчества, поскольку это одно из условий полного их устранения и трансформации. Гораздо хуже, если они останутся тлеть в психике, готовые вспыхнуть в любой момент.

Здесь перечислены почти все этапы работы с продуктом резонансного творчества, но не обязательно они присутствуют на каждой встрече.

Таким образом. Продукт резонансного творчества исследуется и конкретизируется вместе с ребёнком. Ему задаются вопросы, предлагаются виды различных манипуляций с теми предметами. Людями, образами и символами, которые появились в процессе творчества, для более глубокого, полного самовыражения. Кто это? Сколько ему лет? Где он живёт? Что делает? Как себя чувствует? Кто этим пользуется? Кто тебе ближе всех? Что заставило его так переживать? Как завершилась ситуация? Что сейчас происходит? Что нужно сделать. Чтобы снизить тревогу? Побороть страх? Что хочется сделать? Представь, что ты это делаешь. Как это? Что будет потом?

Эти вопросы помогают «входить» в продукт резонансного творчества вместе с ребёнком и открывают различные пути установления эмоционально-поддерживающих отношений и реализации стабилизирующего психику процесса. Главное — не спешить. Дать возможность выразить всё. Что есть на душе у ребёнка, не задавать лишних вопросов и помочь ему преобразовать негативные. Травмирующие чувства в нечто более позитивное, найти резервы здоровой личности. Подвести к возможным вариантам выхода из ситуации и обсудить их.

Психотерапевтический контакт. Здоровое непрерывное развитие ощущений, чувств и интеллекта ребёнка на протяжении встреч позволяет укрепить его чувство «Я» и содействовать нормальному развитию и личностному росту. Дети-инвалиды, более других понимающие, что жизнь далека от совершенства, что мы живём в мире, полном противоречий и боли, но в нас заложены силы выдерживать это напряжение, преодолевать трудности, сохраняя и развивая себя.

Воздействие таких ограничивающих жизнь ситуаций, как собственное страдание, физические ограничения, потери, боль, изоляция, может быть преодолено только тогда, когда человек в состоянии найти нужное направление и мотивацию и пройти через них во что бы то ни стало. В момент кризиса этой решимости следует учиться у тех, кто старше и опытней. Негативный жизненный опыт, который есть у большинства детей-инвалидов, может оказаться более плодотворным, если в нужные моменты есть возможность прибегнуть к руководству психолога, хорошо понимающего динамику резонирования бессознательного и владеющим техниками и приёмами, позволяющими «вытащить» неотреботанное, а затем направить его в исцеляющее творческое русло. С такой поддержкой ребёнку можно многое выдержать и преодолеть. И в этом случае можно сказать, что эффективная технология и практические компетенции психолога успешно дополняют друг друга в решении жизненно важных задач ребёнка-инвалида.

### Литература:

1. Давыдова И. Его величество цвет (текст) // Школьный психолог. — 2008. — январь (№ 1) — с. 41—43.

2. Копытин А. Терапия искусством в системе образования. (текст)//Школьный психолог — 2011 — январь (№ 1) — с. 6—10.
3. Лебедева Л. Теоретические основы арт-терапии (текст)// Школьный психолог. — 2006. — февраль (№ 3) — с. 10—11.
4. Петкевича О. Использование рисования при работе с детьми в травматических ситуациях (текст)// Школьный психолог. — 2008 — июнь (№ 12) с. 11—16.

## Особенности формирования профессионального самосознания в период профессионального обучения

Эннс Елена Александровна, старший преподаватель

Филиал Российского государственного социального университета в г. Пятигорске

**Ф**ормирование и развитие профессионального самосознания является одним из центральных моментов становления личности профессионала. Профессиональное самосознание представляет собой самосознание человека, активно участвующего в производительном труде, и использующего этот труд в качестве главного средства реализации себя и своего достоинства. Профессиональное самосознание — это сложное личностное образование, выступающее как связующее звено между личностью и деятельностью, позволяющее в процессе своего формирования достигать оптимального результата, как в личностном росте, так и в профессиональной деятельности.

С.В. Васильковская, трактует профессиональное самосознание как особый феномен человеческой психики, обуславливающий саморегуляцию личностью своих действий в профессиональной сфере на основе познания профессиональных требований, своих профессиональных возможностей и эмоционального отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

А.К. Маркова определяет профессиональное самосознание как «комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как к профессионалу». [9, с. 88].

О.Ю. Демченко выделяет основные особенности рассматриваемого феномена: профессиональное самосознание является частью самосознания личности; областью профессионального самосознания выступает осознание специалистом себя как субъекта профессиональной деятельности и осознание особенностей своей профессиональной деятельности; важнейшим компонентом профессионального самосознания является целостная оценка себя как профессионала; профессиональное самосознание осуществляет регулирующую функцию в процессе осуществления профессиональной деятельности. [4].

Е.А. Климов рассматривает профессиональное самосознание как компонент «Я-образа». При этом «центральное место среди...представлений профессионала о себе и своей ценности занимает знание об объективном

вкладе его и его товарищей по работе в общенародное дело». [8, с. 73]. Структуру профессионального самосознания автор представляет следующим образом:

1. Сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности.

2. Знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных «ролей», на «шкале» общественных положений.

3. Знание человека о степени его признания в профессиональной группе.

4. Знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач, знание своих индивидуальных способов успешного действия, своего наиболее успешного «почерка», стиля в работе.

5. Представления о себе и своей работе в будущем. [8]

По мнению А.К. Марковой 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 абстрактом 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. Профессиональное самосознание опирается здесь на профессиональную самооценку — ретроспективную, актуальную, потенциальную, идеальную.

- Положительное оценивание себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, что приводит к формированию позитивной «Я-концепции». [9]

А.В. Поддубная представляет структуру профессионального самосознания по аналогии со структурой общего самосознания таким образом:

1. Осознание профессиональной морали (активизирует или тормозит выполнение социальных ролей в коллективе. Проявляется в гуманистическом отношении к



людям труда, заботе о повышении производительности труда, благе общества и коллектива).

2. Осознание профессиональной нравственности (характеризуется действенностью морального понимания, моральных принципов в деятельности. Проявляется в выборе подходящих способов и средств для выполнения профессиональной деятельности в соответствии с нормами общества).

3. Осознание себя как субъекта профессиональной деятельности (означает осознание своей ответственности и своей роли в постановке задач, в формировании целей, в выборе средств выполнения деятельности, в получении конечного продукта, в осознании своей индивидуальности в выполнении деятельности; осознание своих профессионально-важных качеств).

4. Осознание и оценка отношений (осознание и оценка себя как специалиста, отношения к коллегам по профессии, отношения к своей профессиональной деятельности, отношения других к себе).

5. Осознание собственного развития во временной связи (развитие человека по таким признакам, как рост профессионального мастерства, продвижение по службе, повышение авторитета, упрочение социального статуса, постановка целей и контроль за их осуществлением. [11].

Большинство отечественных психологов (И.С. Кон, М.И. Лисина, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.) под самосознанием понимают сложный, интегральный процесс, в структуре которого содержатся взаимодействующие и взаимопроникающие друг в друга процессы: самопознание, самоотношение и саморегуляция. Е.М. Васильева, В.Н. Козиев, Л.М. Митина и некоторые зарубежные психологи (Т. Макклапаред, М. Кун) предполагают, что профессиональное самосознание — это установка на себя в профессионально-трудовой сфере. И как любая установка, самосознание имеет когнитивную, аффективную и поведенческую подструктуру (Я-понимание, Я-отношение, Я-поведение). Следовательно, ключевыми компонентами структуры профессионального самосознания являются компоненты, которые характеризуют когнитивный, аффективный, поведенческий уровни и процессы профессиональной идентификации, как ключевые механизмы интеграции «профессионального Я».

Охарактеризуем эти компоненты:

1. Когнитивный компонент — знание о себе как о субъекте профессиональной деятельности.

2. Эмоционально-ценностный компонент — отношение к себе как к профессионалу и оценка профессионального Я.

3. Регулятивный или поведенческий компонент — тенденция действовать по отношению к себе как к профессионалу и реальные действия, связанные с его профессиональной позицией, знанием себя как субъекта профессиональной деятельности и отношением к себе как к профессионалу. [2,3,6]

А.А. Деркач выделяет следующие компоненты профессионального самосознания:

1. Когнитивный (самопознание, познание других и соотношение этого знания с собой. В качестве критериев рассматриваются моральные установки личности).

2. Эмоциональный (самопонимание, самоотношение, самоприятие, самоуважение, общее эмоциональное отношение к себе и собственно оценочное отношение).

3. Мотивационно-целевой (самоактуализация, реализация жизненного потенциала, самосовершенствование, саморазвитие. В профессиональном самосознании рассматривается как аналог личностной зрелости — творческая зрелость личности).

4. Операциональный (саморегуляция, способность к управлению собой). [5]

Матвеева Л.Г., учитывая функцию профессионального самосознания как средства саморегуляции профессиональной деятельности, структурное строение профессионального самосознания представляет следующий компонентный состав: осознание профессиональной морали; осознание профессиональной нравственности; осознание себя как субъекта профессиональной деятельности; осознание и оценка отношений; осознание собственного развития во временной связи. [10]. Важным компонентом самосознания, является осознание человеком себя как субъекта своей деятельности. Он выбирает средства, учитывает условия выполнения деятельности, при этом хорошо зная конечный продукт своего труда. Осознание себя как субъекта профессиональной деятельности означает осознание своей ответственности и своей роли в постановке задач, в формировании целей, в выборе средств выполнения деятельности, в получении конечного продукта. Не менее важным является и осознание своей индивидуальности в выполнении деятельности. Традиционно важным в структуре самосознания считается осознание особенностей личности. В профессиональном самосознании содержится понимание именно тех свойств и качеств, которые необходимы для успешного выполнения профессиональной деятельности, т.е. профессионально важных качеств. Для разных профессий эти качества будут разными, но степень их осознания оказывает заметное влияние на выбор задач, на ход выполнения деятельности, на уверенность в себе. В структуру профессионального самосознания, как и самосознания в целом, входит осознание и оценка отношений. Включение человека на длительный срок в состав референтной группы обуславливает развитие этих отношений. Именно в этих условиях формируется отношение человека к самому себе как к специалисту, отношение к коллегам по профессии, отношение к своей профессиональной деятельности. Процесс вхождения молодого человека в избранную им профессию — не только приобретение соответствующих трудовых навыков и умений, но и активное личностное становление, принятие профессии, вживание в нее. Развитие личности связано со становлением и развитием ее отношений к людям, к миру, к своей деятельности, к самому себе и, в итоге, к собственной жизни. Превращение этих отношений в устойчивые, сознательно



выстраиваемые, знаменует становление человека как субъекта своей жизнедеятельности. Становление человека субъектом собственной жизни означает его самоопределение не только по отношению к отдельным событиям, но и к жизни в целом [10].

Рассмотренные структуры профессионального самосознания имеют много общего. Следует отметить, что такое компонентное деление может быть принято только условно, т.к. все компоненты между собой связаны. Эти компоненты могут быть реализованы на двух планах — объективном и субъективном. В первом случае их показателем будет выступать профессиональное мастерство, во втором профессиональная Я-концепция.

Существующие теории рассматривают становление профессионального самосознания как длительный и непрерывный процесс.

Д.Н. Завалишиной была разработана обобщенная модель развития субъекта профессиональной деятельности, постулирующая многовариативность развития, обусловленную мерой и характером активности личности, способом включения ею профессионального труда в свою жизнь. Модель включает три стадии: 1) адаптация человека к выполняемому труду; 2) идентификация себя с профессией (специализация); 3) самоопределение субъекта относительно профессионального труда и самоорганизация в нем.

Основная задача субъекта, по ее мнению — освоение и принятие ценностей, традиций и т.д. своей профессии, в результате чего человек более или менее глубоко и эмоционально отождествляет себя со своим профессиональным сообществом. Главное противоречие, которое разрешается в процессе развития: «ценности, факторы, традиции профессионального мира — способы их активного опосредствования субъектом». Только на третьей стадии человек реализует избранный стиль собственного развития, осуществляя одновременно и свое жизненное самоопределение. Он приобретает новое качество, позволяющее определить специалиста как «субъекта профессиональной идентичности».

По мнению Н.Г. Рукавишниковой, расширение профессионального самосознания выражается в возрастании числа признаков профессиональной деятельности, отражающихся в сознании специалиста, в преодолении стереотипов образа профессионала, в целостном видении себя в контексте всей профессиональной деятельности.

И.В. Вачков предлагает собственное представление о развитии профессионального самосознания. Человек, сталкиваясь в повседневной практической деятельности с ситуациями, требующими постоянного поиска и новых эффективных способов преодоления трудностей, так или иначе анализирует эти способы и оценивает результаты своего труда. На основе этого анализа, опирающегося на систему мотивационно-ценностных ориентации, человек формирует когнитивный «образ Я» как профессионала, испытывает эмоциональные переживания в процессе самооценивания, индуцируемые в некотором са-

моотношение. Когнитивная и аффективная подструктуры профессионального самосознания, в свою очередь, определяют поведенческую подструктуру.

А.Д. Барсукова, учитывая то, что профессиональное самосознание на этапе подготовки в вузе в общих чертах соответствует структуре самосознания личности и то, что сформированность профессионального самосознания находит свое отражение в уровне сформированности каждого компонента, предлагает систему критериев и показателей его сформированности, которая включает:

- профессиональное мировоззрение, выраженное через осознание содержания и структуры будущей профессиональной деятельности (осознание целей, предмета, средств труда, общее представление о системе прав и обязанностей, а также условий труда) как эталонов для осознания своих качеств. Уровень сформированности профессионального самосознания по данному критерию также определяется степенью его раздробленности (внимание специалистов к отдельным личностным качествам, слабая структурированность) или целостности.

- отношение к учебной деятельности как к средству достижения определенного уровня профессионального развития, которое определяется через ценностные ориентации, смысловые установки. Согласно Д.Б. Эльконину, «учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий,...такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть... мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то тем самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием,...общие мотивы деятельности» [12, С. 245]. Уровень сформированности профессионального самосознания по этому критерию определяется через позицию учащегося по отношению к учебной деятельности;

- актуализация себя как профессионала, выраженная посредством определения места профессии в общем жизненном контексте человека и наличия в структуре «Я-концепции» специалиста аспектов жизни, связанных с различными сторонами профессиональной деятельности и осмысленных с помощью разнообразных характеристик образа «Я-профессионал»;

- согласованность «Я-концепции» личности, которая определяется степенью согласованности образа «Я-профессионал» с различными аспектами Я (физическим, социальным, гендерным и т.д.).

Эталоном, меркой профессионального самосознания выступает профессиональный типаж-стереотип как персонифицированный образ самой профессии или обобщенный образ типичного профессионала, который развивается в ходе обучения и развития индивида, и от отдельных изолированных эталонов-типажей поднимается до уровня системно организованной «имплицитной теории личности».

В процессе профессионализации профессиональное самосознание расширяется, меняются сами критерии оценивания своих профессиональных возможностей. Это происходит за счет включения новых признаков осваиваемой профессии, и заставляет человека предъявлять новые требования к себе как к профессионалу. Расширение профессионального самосознания выражается и в возрастании числа признаков профессиональной деятельности, отражающихся в сознании специалиста, в преодолении стереотипов образа профессионала, в целостном видении себя в контексте образа своей профессиональной деятельности.

Зачастую профессиональное самосознание складывается стихийно, но профессиональное самосознание требует специальной работы по его развитию и формированию, что тесно связано с успешностью овладения человеком профессией и профессиональной деятельностью.

Все это делает не только возможной, но и необходимой специальную работу по управлению процессом формирования профессионального самосознания. Наиболее сензитивным периодом в этом смысле, по мнению большинства ранее рассмотренных авторов, будет являться период обучения в ВУЗе.

#### *Литература:*

1. Барсукова А.Д. Особенности формирования профессионального самосознания студенчества. Монография. — М.: Издательство АСВ, 2009 — 168 с.
2. Вачков И.В. Структура профессионального самосознания учителя. Дис. канд. психол. наук. М., 1995.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие. — 3-е изд., переработанное и доп. — М.: Издательство «Ось-89», 2005.
4. Демченко О.Ю. Динамика профессионального самосознания курсантов государственной противопожарной службы МЧС России. Дис.... канд. психол. наук. — Екатеринбург., 2009.
5. Деркач А.А. Социально-психологические основы совершенствования деятельности воспитателя: Дис.... докт. психол. наук. — Л., 1981.
6. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения: дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2000.
7. Завалишина Д.Н. Психологический журнал. 2003, том 24,1, С. 29—46.
8. Климов Е.А. Психология профессионала. — М.: ИПП, 1996. — 400 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1996. — 309 с.
10. Матвеева Л.Г. Становление профессионального самосознания клинических психологов: дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2004.
11. Поддубная Т.К. Динамика когнитивных компонентов профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения: Дис.... канд. психол. наук. — М., 1998.
12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 360 с.

*Научное издание*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ (II)

Международная заочная научная конференция  
г. Челябинск, февраль 2013 г.

*Материалы печатаются в авторской редакции*

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.02.2013. Формат 60х90 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 15,12. Уч.-изд. л. 10,91.

Тираж 300 экз. Заказ 69171.

Отпечатано в типографии «Два комсомольца»

454008, г. Челябинск, пр. Комсомольский, д. 2